إدارة المدرسة الحديثة

مدرســـة الجـــــــودة

(فن إدارة التلاميذ بدون إكراه)

تأليف
وليام جلاسر

ترجمة
فايزة حكيم



الدار الدولية للاستثمارات الثقافية

GIFTS OF 2002

U.S.GOVERNMENT

إدارة المدرسة الحديثة

مدرسة الجودة

(فن إدارة التلاميذ بدون إكراه)

الطبعة المنقحة

تأليف
ويليام جلاسر
دكتوراه فى الطب

ترجمة
فايزة حكيم

الطبعة الأولى

2000 م

إدارة المدرسة الحديثة

تأليف

ويليام جلاسر

رقم الإيداع

2000/9803
I.S.B.N 977-282-068-1

THE QUALITY SCHOOL : MANAGING STUDENTS WITHOUT COERCION,

SECOND, EXPANDED EDITION

by William Glasser, M. D.

Published by arrangement with HarperCollins Publishers, Inc.

الدار الدولية للاستثمارات الثقافية ش.م.م

8 إبراهيم العرابى ـ النزهة الجديدة ـ مصر الجديدة ـ القاهـرة ـ ج.م.ع.

ص.ب: 5599 هليوبوليس غرب / القاهرة ـ تليفون: 2957655/2972344 فاكس : 2957655 (00202)

المحتويات

كلمة المؤلف

بعد نشر هذا الكتاب في عام 1992، غيرت اسم النظرية التى تحكم كل أعمالى من نظرية التحكم إلى نظرية الاختيار*. وكان ذلك لأن مصطلح نظرية التحكم مضلل ويصعب على الناس تقبله. وبداية لم يكن ذلك المصطلح خاصاً بي، وأعتقد أن تغييره إلى المصطلح الجديد «نظرية الاختيار» سيحظى بقبول أكبر كثيراً من المدرسين والتلاميذ على السواء. وعلى الرغم من تغيير الاسم، إلا أن كل ما كتب عن النظرية في هذا الكتاب دقيق تماماً.

ومع ذلك، هناك توسع وتوضيح في « نظرية الاختيار» في كتابي الذى صدر عام 1998 بعنوان ***نظرية الاختيار: سيكولوجية جديدة للحرية الشخصية*** *The Choice Theory : A New Psychology of Personal Freedom*. وينبغي أن يجد كل العاملين في مجال المدارس الفصل العاشر من ذلك الكتاب وعنوانه: «الحياة المدرسية والتعليم ومدرسة الجودة» مفيداً بصفة خاصة. ففى هذا الفصل أقدم عدداً كبيراً من الأفكار الجديدة التى تتميز بالفاعلية الشديدة فى حجرة الدراسة وتساعد المدرس على استمالة التلاميذ الذين يبدو عليهم عدم الاهتمام بالدراسة أو حتى أولئك المعادين المناوئين للمدرسة. فإذا كان لديك أية أسئلة حول ما كتبته فى أى كتاب من كتبى أو حول كيف تصبح أكثر اهتماماً بأفكارى حول مدرسة الجودة سواء كنت فرداً أو مدرسة فأرجو الاتصال بى كتابة أو بالتليفون أو الفاكس أو البريد الإلكترونى على العنوان التالى:

---

* نظرية الاختيار، خدمات تربوية عن السلوك الإنسانى واختبار له.

The William Glasser Institute
22024 Lassen Street, Suite 118
Chatsworth, CA 91311
Phone: (818) 700-8000
fax: (818) 700-0555
Web Site: http:// www. wglasserinst. com
email: wglasser @ wglasserinst. com

تصديـــــر

قدم شايل أورورف[1] يد العون إلى براد جرين لوصف العمل الذى أُنجز فى مدرسة أبوللو، وقد أعطانى ما يلى:

الرئيس يوجه. أما القائد فيقود.

الرئيس يستند إلى السلطة. أما القائد فيستند إلى التعاون.

الرئيس يقول «أنا». أما القائد فيقول «نحن».

الرئيس يشيع جواً من الخوف. أما القائد فيشيع جواً من الثقة.

الرئيس يعرف الطريقة. أما القائد فيبين الطريقة.

الرئيس يشيع جواً من التذمر. أما القائد فيشيع جواً من الحماس.

الرئيس يحدد الشخص الملوم. أما القائد فيحدد الأخطاء.

الرئيس يجعل العمل شاقاً. أما القائد فيجعل العمل ممتعاً.

وفى أثناء قراءتك لهذا الكتاب، عد إلى هذه الصفحة من حين لآخر لكى تعيد قراءة هذه العبارات. فسوف يساعدك ذلك على أن تظل على الدرب الصحيح.

الفصل الأول
التعليم الجيد هو
الحل الوحيد لمشكلات مدارسنا

تصور أن التلاميذ فى فصل دراسى مناسب بإحدى المدارس الثانوية المختارة عشوائياً مجموعة من عمال تمهيد الطرق. فإذا كانوا يعملون بجد كما يفعل التلاميذ فى حجرة الدراسة، فسوف يكون نصفهم أو أكثر من النصف مستندين إلى جواريفهم يدخنون ويتسامرون ويشعرون برضا تام وهم يتركون للآخرين إنجاز العمل. أما من كانوا يعملون فقد يعمل عدد ضئيل منهم باجتهاد، والأرجح أنه ليس من بينهم من يؤدى العمل بامتياز أى بدرجة عالية من الجودة.

غير أنه من الواضح أن التلاميذ قد فكروا فى مسألة الجودة ولديهم فكرة طيبة عما يعتبر جودة فى مدرستهم. فقد أجريت أحاديث مطولة مع جماعات من تلاميذ المدارس الثانوية حول هذا الموضوع، وتبين لى أن معظمهم يرون الجودة فى مجالات الرياضة والموسيقى والمسرح، والقلة منهم يرونها فى الدراسات النظرية المتقدمة أو فى حصص الفنون الصناعية، ولكن لا يوجد تقريباً من يفهمها فى الدراسات العادية. وعلى الرغم من اعتقاد هؤلاء التلاميذ بأنهم قادرون على أداء عمل جيد فى حجرة

الدراسة إلا أنهم جميعاً، باستثناء القلة منهم، يعترفون بأنهم لم يفعلوا ذلك مطلقاً، ولا يعتزمونه فى المستقبل.والهدف من هذا الكتاب هو شرح كيفية التعامل مع التلاميذ على نحو يجعل الغالبية العظمى منهم يؤدون الأعمال المدرسية بصورة عالية من الجودة: فذلك وحده، ولا شيء أقل منه، هو الذى سيحل مشاكل مدارسنا.

وإذا قبلنا بأن الهدف فى أى منظمة، سواء كانت عامة أو خاصة، هو إنتاج منتج جيد أو تقديم خدمة جيدة، فلا بد لنا أيضاً من القبول بأنه لا بد للعاملين فى المنظمة من أداء عمل جيد وبأن وظيفة المدير هى أن يراقب أن ذلك يحدث بالفعل. أما فى المدرسة فالتلاميذ هم العمال، وحتى هذه اللحظة، ليس هناك على الإطلاق من يؤدى عملاً جيداً فى حجرة الدراسة. فأولئك الذين يتولون الإدارة فى المدارس ـ سواء كانوا المدرسين الذين يوجهون التلاميذ مباشرة أو المديرين الذين يوجهون المدرسين وبعض التلاميذ ـ فهم أناس يتميزون فى معظم الأحوال بالتفانى الشديد وبالمشاعر الإنسانية، وقد سعوا قدر جهدهم، غير أنه ما زال عليهم أن يفهموا كيفية الإدارة بحيث يؤدى التلاميذ قدراً كبيراً من العمل الجيد.

فهل تستعصى هذه المشكلة على الحل؟ هل يجب علينا وهو ما يبدو أننا وصلنا إليه بالفعل، التخلى عن فكرة أن يؤدى كثيرون من التلاميذ عملاً جيداً، وأن نزيد بدلاً من ذلك من كمية العمل منخفض الجودة ـ مثلما نفعل عندما نوافق رغم عدم الاقتناع على محاولة خفض عدد المتسربين من التعليم؟ ولكن إذا كان ما نحتاجه هو جودة التعليم، فهل يختلف الأمر كثيراً أن يظل التلميذ فى المدرسة و«يستند إلى جاروفه» أو أن يتسرب من المدرسة و«يستند إلى جاروفه»؟

أم أنه يجب علينا أن نبحث عن تلك المنظمات التى يعمل جميع عمالها تقريباً بجد واجتهاد وينجزون عملاً جيداً ونحاول أن نطبق فى المدارس ما يقوم به المديرون فى هذه الأماكن؟ وعلى الرغم من أن ذلك غير معروف أو غير مطبق على

نطاق واسع فى هذه البلاد، فهناك أساليب فى الإدارة أفضل كثيراً مما يعرفه الكثيرون من مديرى المدارس. ويعمد هذا الكتاب إلى وصف هذه الأساليب ونجاحها الباهر ويشرح كيف يستطيع المديرون فى المدارس تعلم استخدامها. وترجع أهمية هذه الأساليب إلى أنها تهدف بالتحديد إلى حث العمال على أداء عمل جيد. وفى عالم اليوم، الذى يسيطر عليه التنافس، يقتصر الازدهار على تلك المنظمات التى يتميز إنتاجها وخدماتها بالجودة العالية، أما مدارسنا فهى أبعد ما تكون عن الازدهار.

ويبرز اسم واحد من بين أولئك الذين علّموا المديرين الإدارة بحيث يؤدى العاملون جميعاً تقريباً عملاً على درجة عالية من الجودة. يقول أحد تلاميذ دكتور مايرون تريبوس:

> كان الرجل الذى علّم اليابانيين السبيل إلى تحقيق الجودة العالية بتكاليف منخفضة (بعد الحرب العالمية الثانية) أمريكياً، هو دكتور و. إدواردز ديمينج ... فقد واجه اليابانيون وضع «التصدير أو الموت». وكان المعروف عنهم أن صناعتهم رديئة.... وقد تمكنوا بمساعدة حكومة ماك آرثر من تحديد مكان دكتور ديمينج، وأخذ على عاتقه مهمة تعليمهم الأساليب التى رفضها المديرون عندنا. وما حدث بعد ذلك تاريخ مسجل[1].

وما يقوله لنا هذا التاريخ هو أن العمال اليابانيين، بقيادة مديرين تدربوا على يد دكتور ديمينج، صنعوا للمرة الأولى فى التاريخ الحديث منتجات عالية الجودة، ولا سيما السيارات والإلكترونيات المتوافرة بسعر فى متناول الشخص العادى. ولما كانت الفرصة متاحة أمام المستهلكين للحصول على منتجات عالية الجودة بسعر المنتجات منخفضة الجودة، فقد تدافعوا للحصول على ما «صنع فى اليابان»، وكانت النتيجة هى أن اليابان الآن من أغنى دول العالم.

وتجدر بى الإشارة إلى أن بعض الناس، بعد أعوام كثيرة من تطبيق أفكار دكتور ديمينج بنجاح عظيم فى اليابان، أصبحوا ينتقدون أسلوب اليابانيين الآن فى الإدارة كما ينتقدون أيضاً المديرين الأمريكيين الذين يدعون استخدام هذه الأفكار[2]. غير أنه بدراسة هذا الانتقاد، يصبح من الواضح أن النقد غير موجه إلى ما قام د. ديمينج بتدريسه وإنما هو بالأحرى تحريف أولئك المديرين لأفكاره التى لا تعتمد على الإكراه، وهم يمتدحون ديمينج بألسنتهم فى حين يعاودون العمل بأساليب الإدارة التقليدية التى تقوم على الإكراه وترتبط بمشاكل علّمنا ديمينج طريقة حلها.

وسوف يشرح هذا الكتاب السبيل إلى العمل بأفكار د. ديمينج دون تحريف فى مدارسنا بحيث يحل محل نظام الصفوة الحالى، الذى لا يشترك فيه بعمل عالى الجودة سوى عدد ضئيل من التلاميذ، نظام آخر يخوض فيه كل التلاميذ تقريباً هذه التجربة. وسوف يجد التلاميذ بمجرد خوضهم لهذه التجربة، التى ستكون بالنسبة لهم جميعاً تقريباً تجربة جديدة تماماً، أنها ترضيهم إلى حد بعيد. فلن يرفضوا بعد ذلك الفرصة لمواصلة ذلك النوع من العمل تماماً مثلما يفعل العامل فى مصنع جيد الإدارة. بل والأكثر من ذلك كما سأوضح حالاً، ليس التلاميذ هم فقط العمال فى المدرسة بل إنهم المنتجات أيضاً. فحالما يجدون أنهم أحرزوا تقدماً فى الجودة، فسوف يبذلون جهدهم فى مواصلة هذا الخيار، تماماً مثلما نستمر فى شراء منتجات الجودة من اليابان.

ظل ديمينج، قبل وفاته فى عام 1994، يعمل طوال ثلاثين عاماً فى اليابان قبل أن يحظى باهتمام عدد ضئيل من رجال الصناعة الأمريكيين. وقد أصبح هناك الكثيرون الآن ممن يستمعون له، لأنهم أصبحوا يدركون أن الاهتمام بما كان يقوله قد يعنى لهم طوق النجاة، أما المدرسون ومديرو التعليم فليس لديهم مثل هذا الحافز. بل

إن لديهم كل الحق فى الاعتقاد بأنهم باقون سواء قاموا بتغيير ما اعتادوا عليه منذ أمد بعيد أم لا. ومن ثم فإنه بقدر ما يرجح أن تزيد أفكار ديمينج من الجودة فى تعليمنا، فلن يكون من السهل الانتقال بفكرة «الإدارة من أجل الجودة» إلى حيز التطبيق فى مدارسنا.

وحتى يتسنى مساعدة مديرى التعليم والمدرسين على قبول هذه الأفكار الجديدة فى الإدارة، سوف أشرح مبادئ نظرية الاختيار التى ارتبطت بها على مدى ما يزيد على عشر سنوات. إذ تكشف نظرية الاختيار لماذا وكيف نتصرف جميعاً، وهى فى ذلك أفضل كثيراً من أى نظرية أخرى موجودة. وهى تشرح أسباب النجاح الكبير لأفكار ديمينج عند استخدامها الاستخدام الصحيح، وكذلك تشرح السبيل إلى العمل بهذه الأفكار فى المدارس. وإننى لا أعتقد أن أولئك الذين يقومون على إدارة التلاميذ سوف يحدثون أى تغييرات كبرى فى ما يفعلون إذا لم يفهموا بوضوح أسباب هذه التغييرات. ولهذا سوف أشرح نظرية الاختيار بالتفصيل بداية من الفصل الرابع، لارتباطها بالإدارة من أجل تحقيق الجودة.

وفيما يبدو لى، يوجد تشابه كبير بين رجال الصناعة الأمريكيين الذين تجاهلوا مقترحات ديمينج بأن يجعلوا الجودة فى مقدمة أولوياتهم بعد الحرب العالمية الثانية، وبين ما يبدو من افتقارنا إلى الاهتمام اليوم بضآلة عدد التلاميذ فى أى مدرسة ثانوية ممن يؤدون ما يمكن أن نطلق عليه، أو يطلقون هم عليه، العمل المدرسى عالى الجودة. فلقد ركزت مدارسنا جهودها على محاولة جعل عدد أكبر من التلاميذ يؤدون ما يكفى من العمل لتحقيق معيار الجودة المنخفضة اللازم للتخرج، حتى وإن كان هذا العمل لا يصل أبداً إلى حد الجودة العالية، تماماً مثل رجال صناعة السيارات فى السبعينيات، الذين ركزوا على إنتاج سيارات منخفضة الجودة ومرتفعة الربح حتى لو أدى ذلك إلى إفلاسهم إذا كانت المنافسة غير مقيدة. غير أنه، ولأسباب سوف أشرحها

فى هذا الكتاب، سوف يزيد تخلفنا عن الآخرين طالما اقتصر هدفنا على «جعل عدد أكبر من التلاميذ يؤدون ما يكفى من العمل للنجاح فقط».

وتؤكد هذه الدعوى تلك التقارير المزعجة التى تطبع يومياً تقريباً فى صحفنا، وتبين أن طلبة الكليات الأمريكيين أقلية بين الطلبة المؤهلين فى الرياضيات والعلوم فى بلادنا، أما الطلبة الأجانب فهم أغلبية. ورغم أنه من الممكن أن تكون الاختبارات التى تقدر درجاتها آلياً خاطئة، تشير أحدث الدراسات إلى أن التلاميذ الأمريكيين فى سن الثالثة عشرة، الذين تشهد درجاتهم فى اختبارت التحصيل المدرسى تدهوراً مطرداً، أصبح ترتيبهم الآن أدنى من جميع أقرانهم فى باقى العالم فى الرياضيات والعلوم[3].

وكما أنه يصعب على معظم المدرسين تصديق ذلك، فإننى على يقين أن هذا الانخفاض المستمر يرجع إلى أن نظامنا التقليدى فى إدارة التلاميذ يبعث برسالة واضحة إليهم جميعاً تقريباً مفادها أن انخفاض جودة العمل المدرسى أمر مقبول. ومن المحتمل أن يكون هناك أقل من 15 فى المائة من أولئك التلاميذ الذين يحضرون يؤدون عملاً مدرسياً جيداً في المدرسة، بل إن الكثيرين من هؤلاء يؤدون ما هو أقل كثيراً من قدرتهم على الأداء. لقد عجزنا عن إدراك أن طريقتنا فى الإدارة تتجاهل حقيقة تشير إلى أن عدداً ضئيلاً من الناس ـ وليس التلاميذ استثناء من ذلك ـ سيبذلون الجهد اللازم لإنجاز عمل عالى الجودة ما لم يؤمنوا بأن هناك جودة فيما يطلب إليهم عمله.

ولئن تعذر على المدير أن يجعل الناس يؤدون عملاً جيداً ـ تؤكد نظرية الاختيار أنه ليس هناك من يستطيع أن يجعل أى إنسان يعمل أى شىء ـ إلا أن وظيفة المدير هى أن يدير بحيث يسهل على العمال أو التلاميذ رؤية صلة قوية بين ما طُلب إليهم عمله وما يعتقدون أنه الجودة. وطالما نحن نواصل العمل باعتناق مبدأ النفعية، أى

«مساعدتهم على اجتياز الاختبارات» ذريعة للتغاضى عن الجودة، فسوف تستمر مدارسنا المتخلفة بالفعل فى التدهور.

ويؤكد إحجامنا عن أن نفعل ذلك ما يتكبده الكثيرون من مدرسى المدارس العامة، الذين ضاع منهم الأمل فى تعليم أفضل لأطفالهم، من أعباء مادية جسيمة لإلحاق أطفالهم بمدارس خاصة يعتقدون أنها تؤدى وظيفتها على نحو أفضل من حيث جودة التعليم من المدارس العامة. ولا يعنى ذلك أن المدارس الخاصة أفضل حقيقة من المدارس العامة، ولكن الفكرة السائدة عنها لدى الكثيرين من الناس، بما فى ذلك الكثيرين من المدرسين، هى أنها أفضل بالفعل.

وقد يكون من الأمور بالغة الصعوبة وضع تعريف دقيق لجودة التعليم يمكن استخدامه فى كل الظروف. غير أنه حتى وإن تعذر تعريفها فإننا نستطيع دائماً تقريباً التعرف على الجودة عندما نراها. عليك أن تطلب إلى أى مدير مدرسة أن يتجول بك فى المدرسة ويدلك على بعض الأعمال عالية الجودة فى أى مادة دراسية، وإننى لعلى ثقة من أنك سوف تتفق معه على أن ما تشاهده هو الجودة. فما تتشابه فيه كل هذه الأعمال هو أنه يتعذر على الآلآت قياس أى منها أو تقييمه ـ فالجودة لا تقاس أبداً بهذه الطريقة. وعلاوة على ذلك، يستحيل علينا تقريباً عمل أى شيء أو رؤيته بدون تقييم دقيق إلى حد ما لجودة ما نراه أو نعمله، وذلك ما سوف أتناوله بالشرح عند بحث نظرية الاختيار.

وسوف أستمر، عبر صفحات هذا الكتاب، فى استخدام المقارنة بعمال ومديرى الصناعات لأننى أرى أنها دقيقة ومناسبة فى آن واحد. فالتلاميذ هم عمال المدرسة، والعمل عالى الجودة، سواء كان فى خدمة الموائد أم كان عملاً مدرسياً، هو الفرق بين نجاح المنظمة وإخفاقها. والمدرسون هم مديرو المستوى الأول، ومديرو التعليم هم

المستوى المتوسط والعالى من المديرين، وكما هو الحال فى الصناعة، تعتمد إنتاجية أى مدرسة كثيراً على مهارات أولئك الذين يديرون العمال مباشرة ـ أى المدرسين. غير أنه من وجهة نظر ديمينج، يعتمد نجاحهم كلية تقريباً على مدى إجادة الإداريين الأعلى منهم بدورهم فى إدارتهم.

يقول ديمينج فى كتابه الصادر عام 1982، الذى يخاطب فيه قطاع الصناعة وإن كان تطبيق الرسالة التى تضمنها ملحاً أكثر فى المدارس: «يعلِّم هذا الكتاب التحول اللازم من أجل البقاء، وهو تحول لا يستطيع إنجازه سوى الإنسان. فالشركة لا تستطيع شراء طريقها نحو الجودة ـ بل يجب أن تقودها الإدارة العليا نحو الجودة. لقد أصبحت هناك الآن نظرية فى الإدارة. وليس هناك من يقول بعد الآن بأنه ليس هناك جديد فى الإدارة لتدريسه»[4].

لم يركز معظم أولئك المهتمين بمشكلات مدارسنا اهتمامهم بالتحديد على كيفية إدارة التلاميذ مثلما سأفعل فى هذا الكتاب. وعندما يتعرض المتخصصون وغير المتخصصين إلى حاجة ملحة لإيجاد حل لهذه المشكلات، يقولون إن النهوض بالتدريس هو الحل، غير مدركين أن معظم ما يعتبرونه تدريساً أفضل هو فى حقيقة الأمر إدارة أفضل. وهم ينادون بالتدريس الأفضل لأننا جميعاً نذكر، بصرف النظر عن مادة الدراسة، أننا كنا نعمل بجد أكبر ونتعلم أكثر من بعض المدرسين دون الآخرين. ونتذكر أيضاً أنه كان يجول بخاطرنا كم كانت الأمور ستصبح أفضل لو كان لدينا مزيد من مثل هؤلاء المدرسين.

ولم تكن شكوانا الرئيسية نحن التلاميذ (وهو أمر لم يتغير حتى الآن) أن العمل كان بالغ المشقة، وإنما كانت شكوانا أن العملية التعليمية مملة، وهى شكوى كانت وما زالت صحيحة حتى الآن. كانت كلمة «مملة» تعنى عادة أننا لا نستطيع أن نجد صلة بين ما يطلب إلينا عمله وكيفية استخدامه فى حياتنا. فعلى سبيل المثال، يشعر

المرء بكثير من الملل فى الحفظ عن ظهر قلب لحقائق لن نستخدمها ولن يستخدمها أى إنسان ممن نعرف، إلا من أجل اختبار فى المدرسة. وكان المعيار الواضح الذى نقيس به مدى كفاءة المدرسين هو أنهم غير مملين؛ إذ بصورة أو بأخرى كان ما يطلبون إلينا عمله يرضينا.

وربما يكون الاختلاف الرئيسى هنا هو بين مدرس يفهم دوره كمدير وآخر ليس كذلك، فالمدير على استعداد لبذل الجهد لكى يحدد عملاً غير ممل، فهو يعرف أنه يستحيل تقريباً على العمال الذين يشعرون بالملل أداء عمل عالى الجودة. فالمدرس الذى يوصف بأنه مدير بارع، ليس مملاً لأنه اكتشف طريقة للتدريس تجعل من السهل على التلاميذ إشباع احتياجاتهم الأساسية عندما يؤدون عملهم، وذلك كما سأوضح فى الفصل الرابع عندما أقدم إليك نظرية الاختيار. فإذا لم يكن فى الأساليب التى يدرس بها المدرسون إشباع للاحتياجات، فسوف يلجأون جميعاً تقريباً إلى الإجبار والإكراه فى سعيهم لكى يتعلم التلاميذ.

وكما سيحاول هذا الكتاب التوضيح، فإن المدرسين الأكفاء يديرون تلاميذهم دون إكراه أو إجبار. وفى حين قد لا يكون المدرسون الأقل كفاءة أقل اهتماماً شخصياً بالتلاميذ إلا أنهم ينزلقون فى أثناء التدريس إلى أساليب الإكراه التى تقضى على كفاءتهم. والواقع أن المدرسين الذين يستخدمون أساليب الإكراه هم القاعدة وليس الاستثناء فى مدارسنا. ولكن إذا كان حل هذه المشكلة الملحة هو زيادة عدد المدرسين الذين يديرون التلاميذ بدون إكراه، مثل أولئك المدرسين الأكفاء الذين نتذكرهم، فلا يوجد فى السلطة من يبدو أن لديه رغبة فى مواجهة هذه القضية.

فعلى سبيل المثال، لا يوجد فى التوصيات التى جاءت فى تقرير ***أمة فى خطر*** ما يركز على طريقة إدارة المدرسين للتلاميذ. وزعم ذلك التقرير أن ما نحن بحاجة إليه هو يوم دراسى وعام دراسى أطول، وشروط أكثر صرامة للتخرج، ومزيد من الواجبات

المنزلية، وجميعها ممارسات فيها إكراه[5]. وبما أن التقرير عجز عن مواجهة حقيقة أن الساعات الدراسية الأطول والمناهج الأكثر مشقة لن تغير شيئاً مع وجود المدرسين الذين لا يؤدى التلاميذ معهم حالياً عملاً جيداً، ، فلا غرابة فى أن هذا التقرير لا يسفر عن أى نهوض ملموس بالمدارس.

فالشىء الذى برز ويبدو فعالاً ومؤثراً هو تركيز جديد على الاهتمام بتغيير التنظيم الهيكلى للمدرسة، وأكثر الأشكال الجديدة شعبية هى المدرسة التى تتميز بالجاذبية. وفى هذا النوع من المدارس يحظى المدرسون والتلاميذ على السواء بمزيد من حرية الاختيار: فالمدرسون يستطيعون تدريس المزيد مما يجدون متعة فى تدريسه، والتلاميذ يستطيعون تعلّم المزيد مما يجدون متعة فى تعلمه. وإذا حدث ذلك، فلن تكون هناك حاجة إلى الإكراه. فهناك دليل واضح بالفعل على أن التلاميذ والمدرسين على السواء يعملون بجد أكبر ويؤدون المزيد من العمل الجيد فى المدارس التى تتمتع بالجاذبية عما هو عليه الحال فى مدارس الأحياء الأقل مرونة والأكثر إكراهاً فى معظم نظم المدارس.

غير أن وثائق البحث المنشورة تثبت أن المدارس التى تتمتع بالجاذبية وغيرها من المدارس ذات النظم الجديدة قد تخفق هى أيضاً إذا سادت فيها أساليب الإدارة التقليدية بالإكراه. ولهذا السبب ينجز الكثير من هذه المدارس أقل كثيراً من قدراتها على الإنجاز. ولا يرجع ذلك إلى خطأ فى تنظيمها بل يرجع إلى أن الكثيرين من المدرسين الذين، بعد بداية طيبة بذلوا فيها جهوداً ناجحة فى تحسين الطريقة التى يديرون بها التلاميذ، صادفتهم المعوقات على يد المديرين الذين قالوا لهم إن جودة العمل الذى يؤدونه هم وتلاميذهم على السواء غير مقبولة.

وهو عمل غير مقبول لدى هؤلاء المديرين لأنه لا يتضمن ما يكفى من العمل المدرسى منخفض الجودة الذى تفرضه الولاية مقياساً لاختبارات التحصيل المدرسى[6].

وذلك طبقاً للبحث الذى أجرته ليندا ماكنيل أستاذ التعليم فى جامعة رايس. ولا يمكن قياس أى شيء عالى الجودة، بما فى ذلك العمل المدرسى، بمثل هذه الاختبارات المعيارية التى تحدد درجاتها آلياً. أما إذا كنا مهتمين بقياس ما يؤديه هؤلاء المدرسون الناجحون فى المدارس التى تتميز بالجاذبية فمن السهل عمل ذلك عن طريق لقاءات شخصية متعمقة، ومراقبة لعينة كبيرة إحصائياً يقوم بها مراقبون أكفاء ودراسات متابعة لتحديد مدى تأثر الأداء المدرسى في المستقبل بهذا العمل الجيد. ومن الأعراض المَرَضيّة فى نظامنا الحالى المدمر للذات أنه يجعل التلاميذ على وعى، عن طريق مجموعة واسعة من الطرق الإكراهية، بأن العمل منخفض الجودة الذى يمكن قياسه بالآلات له الأولوية الإدارية القصوى فى جميع النظم المدرسية تقريباً.

ويصور لنا ذلك على نحو جميل المعادل المدرسى التالى لحفل الشاى فى بوسطن:

> لقد تعمدت مجموعة من تلاميذ السنة النهائية فى مدرسة ويست هاى سكول، التى تأخذ بالنظام المدرسى الصارم، الرسوب فى الامتحان الأخير فى برنامج كاليفورنيا للتقييم، وذلك فى محاولة منهم لتوجيه رسالة إلى مديرى التعليم الذين يرى هؤلاء التلاميذ أنهم يبالغون فى التأكيد على أهمية الامتحان ... وقد أعلنت كيلى برايس رئيسة اتحاد تلاميذ المدرسة فى الاجتماع الأسبوعى يوم الأربعاء أنها لم ترسب عمداً فى الامتحان وقالت إن بعض التلاميذ فى السنة النهائية يشعرون بالتذمر عندما يوقف بعض المدرسين تدريس المناهج بغية إعدادهم لامتحانات (الولاية). وقالت إن التلاميذ يعتقدون أيضاً أن مديرى التعليم ـ الذين زاروا الفصول للتأكيد على أهمية النتائج الطيبة ـ كانوا يبالغون

> فى الاهتمام بالحفاظ على صورة المدرسة» .... وقد شهدت مدرسة ويست هاى فى اجتماع الأربعاء جدلاً كبيراً عن أولئك الذين يولون جل اهتمامهم إلى الامتحانات، إن كان هناك من يفعل. فقد ألقى بودين (مدير المدرسة) باللوم على وزارة التعليم فى الولاية وعلى الصحافة التى لا تنشر المؤشرات الأخرى الخاصة بأداء المدرسة ... أما بيل فرانشينى الذى يرأس نقابة تورانس للمدرسين... فقد ألقىَ باللوم على انتقال التأثير من أعلى إلى أسفل قائـلاً بأن الضغوط تبـدأ من الإدارة التعليمية بالولاية .... ثم تأخذ طريقها إلى المستوى الأدنى عن طريق مديريات التعليم المحلية، ونظار المدارس، والمدرسين ثم تصل فى نهاية الأمر إلى التلاميذ. وقال أيضاً: «فى اعتقادى أن التلاميذ يشعرون أنهم بمثابة الطرف الضعيف فى لعبة أكبر منهم بكثير»[7].

إن هذه الآراء جميعها صحيحة. فالتلاميذ الأذكياء الذين يتطلعون إلى تعليم عالى الجودة يتمردون على ذلك الإكراه المفروض عليهم من أعلى لتحقيق نتائج جيدة فى امتحانات منخفضة الجودة. والإكراه لا يولّد إلا الإكراه. وكل من له دراية بالتاريخ يعلم تماماً أن ذلك صحيح.

ومن المهم إدراك أن أحد أسباب نجاح المدارس ذات الجاذبية هو عدم وجود الكثير منها. أما إذا كانت هناك محاولة لزيادة عددها دون زيادة عدد المدرسين الذين تجتذبهم إليها فرصة التحرر من القيود والتجديد، فقد يتعذر توفير العدد الكافى من المدرسين لتلك الزيادة فى المدارس ذات الجاذبية. ويجب ألا يغيب عنا أن القدرة على

التجديد ليست فى زيادة عدد الأكفاء من الناس، بل فى أنها تعطى الناس الأكفاء لدينا فرصة أفضل لإظهار كفاءتهم. فما تنجح المدارس ذات الجاذبية فى عمله يتجاوز كثيراً مجرد تغيير النظام الهيكلى. فهى عندما تنجح فذلك لأنها تخضع أيضاً لإدارة أفضل. أما عندما تعجز فسبب ذلك غالباً أنها تخضع لإدارة تأخذ بأسلوب الإكراه التقليدى الذى لا يثمر إلا ذلك العمل منخفض الجودة الذى يسود حالياً.

ومن ثم، فليس نقص عدد المدرسين الأكفاء الناجحين هو المشكلة التى يمكن حلها بتنظيم هيكل جديد للمدارس. فالسبب فى وجود هذه المشكلة هو طريقة تدريب وإدارة المدرسين، وهى مشكلة لا يمكن حلها إلا بتحسين الطريقة التى نفعل بها ذلك، بصرف النظر عن تنظيم المدرسة الهيكلى. فعندما يكون المدرسون مديرين أكفاء فسوف يكونون كذلك فى ظل أى تنظيم للمدارس، ولكن كفاءتهم ستكون أقل إذا اختلفت طريقة إدارتهم عن الطريقة التى يديرون هم بها التلاميذ. ويجب علينا بصفة خاصة تبجيل أولئك المدرسين البارعين الذين ما زلنا نذكرهم، فقد كانت لديهم القدرة فى معظم الأحوال على إدارة التلاميذ على نحو أفضل كثيراً من الإدارة التى كانوا هم أنفسهم يخضعون لها.

فإذا تمكنا بالإدارة الأفضل أن نزيد عدد المدرسين الأكفاء فسوف نجد على الفور مجموعة متنوعة واسعة النطاق من التحسينات التنظيمية فى الكثير من المدارس، وهى تحسينات لم تكن ممكنة ولم تكن لتحدث إلا بوجود عدد أكبر من المدرسين الأكثر ثقة فى أنفسهم والأكثر كفاءة فى مهنتهم، وسوف يتحقق بسببهم زيادة عدد التلاميذ الذين يجتهدون لأداء عمل جيد. إن مجرد زيادة عدد المدارس ذات الجاذبية قبل النهوض بإدارة المدرسة بما يؤدى إلى زيادة عدد التلاميذ الذين يؤدون أعمالاً جيدة هو بمثابة وضع العربة أمام الحصان.

وهذا الكتاب يتناول إدارة المدرسة من أجل تحقيق الجودة، إذ إننا عندما نفعل ذلك إنما نعمل على الانتقال بأى مدرسة نحو ما سوف أطلق عليه مدرسة الجودة. وسوف يتركز اهتمامى حول كيفية إدارة المدرسين للتلاميذ بمزيد من الكفاءة وكيفية استخدام مديرى التعليم لهذه الأساليب نفسها فى إدارة المدرسين. ويختلف أسلوب الإدارة الذى سوف أقترحه اختلافاً كبيراً عن أسلوب إدارة المدارس المتبع الآن فى معظم المدارس. وسوف يعتمد ذلك، كما بدأت فى الشرح من قبل، على نظرية الاختيار واستخدام أساليب و. إدواردز ديمينج التى ثبتت جودتها. وهذه الأساليب غير مستخدمة تقريباً فى المدارس على الرغم من استخدامها بنجاح كبير فى عدد قليل من الشركات. وربما كانت شركة فورد للسيارات مثالاً مناسباً فى هذا الصدد.

غير أننى أشك فى أنه توجد لدى الشركات، التى أجرت تحسينات فى إدارتها وتناضل الآن للحفاظ على ما أنجزته، أية فكرة عن أن هناك نظرية متماسكة سهلة الفهم تشرح ما تفعله. ورغم ما تتميز به أفكار ديمينج من جودة فإن لدىَّ اعتقاداً بأنها لن تنتشر على النطاق اللازم أو حتى يستمر استخدامها بالمعدل الحالى، ما لم يدرك الكثيرون من المديرين، ولا سيما أولئك الذين يديرون مدارسنا، أنها استندت إلى نظرية جديدة سهلة الفهم وسهلة التطبيق تختلف كثيراً عن تلك التى يستخدمها معظم المديرين الآن.

ورغم أنه ربما كانت هناك بدايات لثورة فى الإدارة فى عدد ضئيل من الصناعات الكبرى، إلا أن هذه التغييرات أبعد ما تكون عن الانتشار الواسع، كما أن أياً منها لم يصل بعد إلى المدارس. فهنا كما فى معظم الصناعات، ما زال المدرسون والتلاميذ يخضعون لطريقة الإدارة التى كانت موجودة من قبل، طريقة الإدارة نفسها التى ظل الناس يخضعون لها منذ قرون، وهى طريقة تقوم على نظرية «الآراء المشتركة

بين الناس» القديمة التى تدور حول الطريقة التى نعمل بها الآن، وأفضل ما يطلق عليها هو نظرية التحكم الخارجي.

غير أن نظرية التحكم الخارجى خاطئة، وهو ما سوف أثبته عندما أشرع فى شرح نظرية الاختيار فى الفصل الرابع. فهى عندما تستخدم فى إدارة الناس، تؤدى إلى طريقة تقليدية فى الإدارة سوف أطلق عليها الإدارة بالرئاسة. والإدارة بالرئاسة ليست فعالة لأنها تعتمد على الإكراه وتؤدى دائماً إلى أن يتحول العاملون والمديرون إلى خصوم. فمن النادر أن يؤدى أسلوب الرئاسة إلى الاجتهاد المستمر فى العمل، ولا يسفر على الإطلاق تقريباً عن عمل جيد، الأمر الذى لا تجده بمثل هذا الوضوح إلا فى المدارس. فالإدارة بهدف الجودة تتطلب أسلوباً جديداً لا يتخذ من الإكراه وسيلة فى الإدارة، وهو ما أسميه بالإدارة بالقيادة. وسوف أبدأ شرح ذلك تفصيلاً فى الفصل الثالث.

وكما يعلم الكثيرون منكم، هذه ليست المرة الأولى التى كتبت فيها عن استخدام نظرية الاختيار فى المدارس. وكتابى: ***نظرية الاختيار وتطبيقها فى حجرة الدراسة*** يركز على أن التعرف على هذه النظرية الجديدة يمكن أن يحث المدرسين على العمل بأسلوب التعليم التعاونى بدلاً من إلقاء المحاضرات والعمل المكتبى الفردى[8]. غير أنه فى حين كان مردود هذا التغيير الهام إيجابياً للغاية كان التقدم بطيئاً. وقد أصبح واضحاً لى الآن أن التقدم سيظل بطيئاً حتى نتمكن من التغيير من الإدارة بالرئاسة إلى الإدارة بالقيادة.

وينجح التعليم التعاونى لأن التلاميذ يكتسبون عن طريقه القوة. ويساند المديرون القادة هذا النهج لأنهم اكتشفوا أنه كلما زادت قدرتهم على تمكين العمال من القوة، زاد اجتهادهم فى العمل. وعلى العكس، نجد أن الرؤساء يرغبون فى أن تظل

المسئولية فى أيديهم. ولا يشعرون بالارتياح عند منح العاملين تلك القوة المطلوبة فى أسلوب التعليم التعاونى.

غير أن الانتقال إلى الإدارة بالقيادة يعنى الابتعاد عن التقاليد، وهو أمر عسير دائماً. وسوف يكون صعباً بصفة خاصة فى المدارس، بل أكثر صعوبة من تطبيقه فى المؤسسات الصناعية. ويرجع ذلك ـ كما سنوضح فى الفصل الثانى ـ إلى عقبة كبرى كامنة فى النظام التعليمى، وهى عقبة غير قائمة فى معظم الأماكن التى يعمل بها الناس.

الفصل الثانى
قد يكون التدريس
الفعال أصعب مهنة على الإطلاق

ربما لن نستطيع الانتقال على الإطلاق من الإدارة بالرئاسة إلى الإدارة بالقيادة ما لم نتغلب على العقبة التى تقف فى الطريق أمام تحقيق هذا التغيير الضرورى. وتتمثل تلك العقبة فى عجزنا عن فهم مدى صعوبة التدريس الفعال. نحن مستمرون فى الاعتقاد بأنه لو كنا جادين فقط وحاولنا بصدق، فربما استطعنا بسهولة أن نشرف على مدرسينا بحيث يؤدون عملهم بصورة أفضل. وذلك أبعد ما يكون عن الحقيقة. ومما يزيد من صعوبة هذه العقبة أن معظم الناس، ومنهم المعلمين، لا يرون أنها عقبة. وما لم يروها بوضوح على حقيقتها، فإن الفرصة ضئيلة فى أن نتغلب عليها، وسوف تستمر فى إعاقتنا عن عمل ما يجب علينا عمله؛ وهو تغيير الطريقة التى ندير بها التلاميذ والمدرسين على السواء.

ويشارك الجميع تقريباً فى مجتمعنا هذا فى سوء فهم هائل إزاء التدريس. وعندما أقول «الجميع» فلا أعنى بذلك الجمهور العام وحده، وإنما أعنى أيضاً المدرسين، والآباء، ومديرى التعليم، وأعضاء مجالس إدارة المدارس، والسياسيين،

والصحفيين المختصين بشئون أنباء التعليم، بل وأساتذة الكليات الذين يديرون البرامج لإعداد المدرسين. والأمر الذى يعجز عن فهمه الجميع هو أنه ربما كانت أصعب الوظائف على الإطلاق هى أن تكون مدرساً فعالاً ومؤثراً.

دعنى، قبل أن أشرح لماذا كان الأمر كذلك، أقدم تعريفاً لما أعتبره تدريساً فعالاً ومثمراً. فالمدرس الفعال الكفء هو ذلك المدرس القادر على إقناع جميع تلاميذه على الإطلاق، وليس نصفهم أو ثلاثة أرباعهم، بأداء عمل جيد فى المدرسة. الأمر الذى يعنى أن يعملوا بأقصى طاقاتهم، لا أن يتعلموا «وهم مستندين إلى جواريفهم »، كما يفعل الكثيرون الآن. وجميع مقاييس عجز وإخفاق المدارس التى أعلنت على نطاق واسع ـ مثل معدلات التسرب من المدارس، وانخفاض الدرجات فى الامتحانات، ورفض اختيار المناهج الصعبة مثل الرياضيات والعلوم ـ إنما هى نتيجة لعجز التلاميذ عن بذل الجهد لأداء عمل جيد. أما ذلك العدد الضئيل من المدرسين، الذين يستطيعون باستمرار حث جميع تلاميذهم تقريباً على أداء عمل جيد، فإنهم ينجحون دون شك فى أصعب وظيفة على الإطلاق.

ولكى أشرح الأسباب التى تجعل التدريس الفعال المثمر على هذه الدرجة من الصعوبة، لا بد لى أولاً من أن أتحدث بإيجاز عن قضية العمل بوجه عام. ففى اعتقادى أنه يمكن القول فى ثقة إن جميع الأعمال تقريباً تخضع لإحدى فئتين رئيسيتين: إدارة أشياء أو إدارة أشخاص.

فعندما ندير الأشياء يكون جوهر الوظيفة هنا هو أداء عملية على شىء أو حتى على شخص (قد يعمل على نحو سلبى وكأنه شىء)؛ وهى عملية من شأنها تحسين قيمة هذا الشىء. والصفة البارزة فى هذا الشىء (أو الشخص الذى يتصرف مثل الشىء) هى أنه رغم صعوبة العملية فإن الشىء لا يبدى على الإطلاق مقاومة فعلية للشخص الذى يقوم بإدارته. ولنأخذ عملية قطع الماس مثالاً، فهى عملية تتطلب مهارة

كبرى، ولكن الماس لا يقاوم إطلاقاً الشخص الذى يقطعه. فالماس هنا سلبى، وليس له برنامج عمل خاص به. وبالمثل المريض أثناء علاجه والشخص الجالس على كرسى الحلاق فقد اختارا وبإرادتهما أن يكونا أقرب إلى الأشياء منهما إلى الأشخاص من حيث أنهما لا يبديان مقاومة لا للطبيب ولا للحلاق. والواقع، أنهما عادة يحاولان مساعدة الشخص الذى يعمل عليهما فى أن ينجز ما يسعى إلى عمله.

والوظائف التى تدار فيها الأشياء ـ مثل وظيفة النجار، وعامل البريد، ومبرمج الكمبيوتر، والموسيقى، وسائق الشاحنة، والمهندس المعمارى، وحتى الجراح ـ هى على نحو ما وظائف أسهل كثيراً من وظائف إدارة الناس. إنه مما يساعد الموسيقى أن يكون لديه بيانو جيد، وأن يكون لدى المبرمج كمبيوتر جيد، ولسائق الشاحنة شاحنة جيدة، وللمهندس المعمارى أدوات جيدة للرسم، وللجراح مريض طيب، ولكن ذلك ليس أمراً جوهرياً فى أدائهم لوظائفهم. فبحسب مهاراتهم وقدر الجهد الذى هم على استعداد لبذله، يستطيعون أداء وظائفهم وأن يحكم عليهم الآخرون بأنهم يؤدون عملاً جيداً، حتى إن كانت الأشياء التى يعملون عليها أو معها معيبة أو كان الأشخاص الذين يحاولون تحسينهم أقل تعاوناً. إننا عندما ندير الأشياء، التى ليس لها برنامج عمل خاص بها، فإننا نكون أكثر تحكماً فيما نعمل مما لو كنا ندير أشخاصاً. فالشىء الجوهرى فى هذه الوظيفة هو تلك المهارات المحددة بدقة، والمحايدة، والثابتة لذلك الشخص المدير للأشياء. فعلى سبيل المثال يتعامل معظم صناع الخزانات المهرة مع الخشب بطريقة واحدة إلى حد بعيد.

وهذا التحكم يجعل من إدارة الأشياء وظيفة أسهل كثيراً من إدارة الناس، بصرف النظر عن مدى المهارة أو الإبداع المطلوبين. فبصرف النظر عن المهارة والإبداع اللذين يتمتع بهما المدير، تعتمد إدارة الأشخاص فى تحقيق النجاح المنشود على التعاون الذى يبديه الأشخاص الخاضعون للإدارة. وكلما قلّت رغبة الأشخاص

الخاضعين للإدارة فى عمل ما يقوله لهم المدير، زادت مشقة وظيفة إدارتهم. والمدرسون وظيفتهم إدارة الأشخاص، ويتفق الجميع تقريباً على أن التلاميذ باعتبارهم عمالاً يبدون مقاومة أشد من كل الخاضعين للإدارة.

وعلى الرغم من أن إدارة العمال أو التلاميذ على نحو يهدف إلى زيادة الجودة فى عملهم يعتبر أقل تحديداً فى معناه عن إدارة الأشياء، فما زال هناك تشابه كبير بين المهارات التى يستخدمها المديرون الناجحون فى كلا النوعين من الإدارة. فلو كان المدرسون على معرفة جيدة بنظرية الاختيار التى تفسر سلوكنا كله بأنه محاولة لإشباع الاحتياجات الأساسية مثل الحب والقوة، فلن يكون من الصعب تعلم مهارات الإدارة الناجحة. وعلى سبيل المثال، فى حين أنه قد يبدو التلاميذ مختلفين أحدهم عن الآخر اختلافاً شديداً إلا أن الاحتياجات التى تحركهم جميعاً واحدة. والمدرس الذى يفهم ذلك، سوف يركز قدراً كبيراً من جهده على الإدارة بحيث يستطيع التلاميذ إشباع احتياجاتهم عن طريق أداء العمل المدرسى. وهم حين يعملون ذلك، يكتشفون فى ثنايا العملية أن أداء عمل جيد إنما هو من صميم مصلحتهم، كما يكون المدرس قد أشبع احتياجاته أيضاً.

ولدينا مثال نابض بالحياة على إشباع كل من العمال والمديرين لاحتياجاتهم فيما شاهدناه مؤخراً فى بطولة كأس أمريكا: فقد كان لأعضاء فريق الزورق الفائز وربان الزورق، دينيس كونور برنامج إشباع الاحتياجات نفسه ـ وهو الفوز. وقد أطاع أعضاء الفريق أوامر كونور بدون تفكير من بداية كل مباراة إلى نهايتها، وكانت البهجة تغمرهم عند الفوز. وعلى الرغم من أننى على ثقة من وجود أمثلة قليلة مماثلة، إلا أن الطاعة العمياء هى إلى حد بعيد الاستثناء وليست القاعدة، وذلك عندما يتعلق الأمر بإدارة الأغلبية العظمى من العمال.

ومعظم المديرين، باستثناء المدرسين، يديرون العمال الذين يوافقون على أن ما يُطلب إليهم أن يفعلوه يشبع احتياجاتهم إلى حد كبير، إلا إذا كان أولئك العمال ممن يحصلون على أجور أقل كثيراً مما يستحقون. وهم على عكس التلاميذ، فإذا لم يرغبوا فى عمل ما يطلب إليهم عمله، فربما لا يقبلون الوظيفة من البداية، أما إذا التحقوا بهذه الوظيفة على أية حال فإما أنهم سيتركون العمل وإما أن يفصلهم المدير. وبطبيعة الحال، هناك كثيرون من التلاميذ المستائين يتركون المدرسة أو يطردون منها، ولكن ذلك لا يحدث إلا بعد أن يكونوا قد حضروا الدراسة لفترة طويلة، وقاوموا مدرسيهم فى كل خطوة على الطريق. أما العاملون الآخرون الذين لا يحبون وظائفهم فإنهم عادة لا يمكثون فيها مثل هذه المدة.

وهناك بعض الاستثناءات على القاعدة العامة بأن معظم المديرين يتعاملون مع عمال متعاونين إلى حد ما. فعلى سبيل المثال، يتمسك عدد صغير من الناس بوظائف يشعرون تجاهها بالكره، وفى كثير من الأحيان يكون أداؤهم فيها ضعيفاً لأنهم لا يعرفون كيف يحصلون على وظيفة أفضل. وهذا شائع بصفة خاصة عندما تكون وظائفهم تحت حماية قوانين الخدمة المدنية أو النقابات. أما حجرة الدراسة فهى الاستثناء الأكبر على القاعدة التى تقول بأن معظم العاملين متعاونون إلى حد ما. فنحن هنا لدينا مدرسون ومديرون يحاولون إدارة أعداد كبيرة من التلاميذ الذين يقاومون فعلاً أو سلباً ما يطلب إليهم عمله. إن جميع خواص إدارة المدرسة صعبة بدءاً من الناظر وما دونه، غير أن التدريس ليس هو أشق وظيفة فى المدرسة فحسب، بل هى أشق الوظائف على الإطلاق، فهو تلك الإدارة اليومية التى تلتقى وجهاً لوجه مع الكثيرين من التلاميذ الذين يقاومون الدراسة.

ولكى أوضح ما أعنيه بذلك، فسوف أعقد مقارنة بين التدريس الفعال المثمر وممارسة الطب. فالمعتقد بوجه عام أن الطب مهنة تتطلب براعة فائقة، ولهذا يتدرب

الأطباء تدريباً دقيقاً وشاملاً، على نحو يفوق ما يحدث مع المدرسين. وعندما يمارس الأطباء العمل تساعدهم مجموعة متنوعة من المهنيين والفنيين ذوى المهارات العالية الذين يحصلون غالباً على أجور مرتفعة. ويعمل معظم الأطباء فى أرقى أماكن العمل التى يمكن شراؤها بالمال، ويحصلون على أجور لما يعملون أفضل من كل أصحاب المهن الأخرى، ويعاملون باحترام من جميع طبقات المجتمع. ومن الواضح أن الأطباء يعملون في ظل ظروف عمل أفضل كثيراً من المدرسين. وظروف العمل الأفضل، مثلها مثل التدريب الجيد، تجعل أى وظيفة شاقة أسهل.

غير أن هناك ما هو أكثر من التدريب والأجور وظروف العمل مما يجعل مهنة الطب أيسر كثيراً من مهنة التدريس. فحتى لو كان لدى المدرسين ظروف عمل أفضل، فإنه يظل عليهم أن يكافحوا مع التلاميذ الذين يبدون مقاومة تزيد كثيراً عن مقاومة المرضى. فعادة يكون المرضى متعاونين لأنهم يرون دائماً فى أطبائهم أناساً يشبعون حاجة لديهم، وذلك على عكس الطريقة التى ينظر بها كثير من التلاميذ إلى المدرسين. وإذا لم يكن المرضى متعاونين، وهو شيء نادر الحدوث، فلا يلوم الطبيب لرفضه علاجهم سوى القلة. ومن ثم، يسيطر الأطباء بصورة أكبر على ما هو مسموح لهم عمله عن المدرسين، فكلما كان المرء متحكماً فيما يفعله كان من الأسهل عليه فهم وظيفته.

وهناك عنصر أساسى آخر يجعل المشقة تكتنف أى وظيفة من الوظائف وهو مدى ما يتعرض له المدير من لوم للأداء الضعيف لوظيفته. فأولئك الذين تكون إدارة الأشياء من صميم وظيفتهم، عادة يتضح خطأهم وسرعان ما يوجه إليهم اللوم حين يكون أداؤهم ضعيفاً. فعلى سبيل المثال، يُوجَّه اللوم على الفور إلى سائق الشاحنة عندما ينفد ما لديه من بنزين أو إلى السباك الذى يعجز عن إصلاح تسرب للمياه، وذلك للقصور الواضح فى الأداء.

غير أنه غالباً يكون بوسع هؤلاء المديرين أداء وظيفتهم جيداً. إذ يستطيع أولئك الذين يديرون الأشياء التحكم فيما يفعلون أكثر من أولئك الذين يديرون الأشخاص. ويعنى هذا أنه رغم أنهم معرضون بوضوح للوم عندما يكون أداؤهم ضعيفاً لوظيفتهم، إلا أنهم يستطيعون عادة اجتناب هذا اللوم إذا بذلوا بعض الجهد لإنجاز عمل جيد.

أما خطأ أولئك الذين يديرون الأشخاص فهو، من الناحية الأخرى، أقل وضوحاً عندما يكون أداء الأشخاص الذين يديرونهم ضعيفاً. وقد ظل الاتجاه السائد لفترة طويلة، هو إلقاء اللوم على العامل أكثر من إلقائه على المدير. والأرجح إلقاء اللوم على التلميذ الضعيف أو حتى على عدة تلاميذ ضعاف أكثر من إلقائه على المدرسين. غير أنه نظراً لأننا أصبحنا الآن مبتلين بفيض من التلاميذ الذى يحفل عملهم بالأخطاء فى المدرسة، فقد أصبح اللوم يلقى على المزيد والمزيد من المدرسين ممن يعتقدون أنه لا لوم عليهم فيما لا يعرفون كيف يصححونه أو يلقى عليهم اللوم فيما لا يستطيعون تصحيحه لأنهم هم أنفسهم يتعرضون لإدارة سيئة من مديرين فى مرتبة أعلى منهم. وما يثير الإحباط الشديد أن يوجه للمرء اللوم فيما لا يستطيع تصحيحه أو يعتقد أنه لا يستطيع تصحيحه.

ولا يعنى هذا أنه يجب عدم إلقاء المسئولية على مديرى الأشخاص وأيضاً الإداريين وبعض المدرسين، عندما لا ينجز أولئك الذين يديرونهم. وأمل هذا الكتاب هو أنه يمكن التدريس بمزيد من الفاعلية عما يفعله الكثيرون من المدرسين الآن وذلك بالإدارة الأفضل والاتجاه نحو التعليم الجيد. بيد أن النقطة التى أسعى إلى توضيحها هنا هى أنه عندما يوجه اللوم إلى المدرس فى ما يعتقد أنه يستحيل عليه تقريباً أن يفعله ـ كالتدريس لطالب غير متحمس للدراسة ـ فإن المدرس يرى فى هذا اللوم ظلماً له، الأمر الذى يجعل المهمة شاقة عليه بصفة خاصة.

وثمة عامل آخر يجعل مهنة التدريس على هذا القدر من المشقة، وهو الافتقار إلى الأجر المناسب لمثل هذا العمل الشاق. فإذا سلمنا بأننا بحاجة إلى أعداد إضافية كثيرة من المدرسين الناجحين الأكفاء، فعلينا أيضاً أن نواجه حقيقة أن جزءاً كبيراً مما يجعل هذه الوظيفة سهلة أو شاقة هو الأجر. فالحفر فى الصخر مقابل أجر لا يزيد على خمسة وعشرين دولاراً فى الساعة ليس وظيفة سهلة، ولكنها أيسر كثيراً مما لو كان الأجر خمسة دولارات فى الساعة. ولن يكون التدريس أبداً من الوظائف التى تدر أجراً مرتفعاً، غير أن الأجر المنخفض يجعلها أكثر مشقة مما يجب.

والتدريس شاق أيضاً لعدم وجود علاقة بين مدى الكفاءة التى يدرس بها المدرس والأجر الذى يتلقاه مقابل ذلك. ومن ثم، فليس هناك حافز مالى مباشر مقابل بذل الوقت والجهد المطلوبين لأداء هذه الوظيفة الشاقة على نحو أفضل. وثمة رأى وجيه يعارض منح المدرسين حافزاً مالياً مقابل الأداء وهو أنه لا يوجد حتى الآن وسيلة لقياس الأداء يوافق المدرسون أنفسهم على عدالتها. فعلى سبيل المثال، قد تؤدى المدرسة وظيفتها على نحو جيد طوال العام وتقنع فصلها بقيمة العمل الجيد، ولكن مردود جهودها الشاقة قد لا يظهر إلا فى العام التالى، عندما يبدأ تلاميذها السابقون العمل فى حماس.

ولسوف ينشأ عن أى نظام للمكافأة يراه العاملون غير عادل جو من المرارة والاستياء. وهذه مشكلة قائمة بالفعل فى عملية دفع الأجور على أساس الجدارة وأيضاً فى نظام المدرس والمعلم الخاص، فكلما كان الأجر مستنداً إلى معيار اعتباطى تفاقمت تلك المشكلة. ومع ذلك فهى مشكلة لا تستعصى على الحل. ففى نهاية هذا الكتاب، أقدم حلاً لزيادة الأجور مقابل زيادة الأداء أعتقد أن معظم المدرسين سوف يعتبرونه حلاً عادلاً.

وثمة عامل آخر يجعل التدريس المثمر الفعال فى المدارس العامة فى هذا البلد أكثر مشقة مقارنة بالبلدان الأخرى، هو أنه لا يوجد لدينا ذلك الدعم القوى من التراث الثقافى الذى يعتبر من الأمور المسلم بها فى دول مثل كوريا واليابان وفرنسا وألمانيا. فنحن لدينا مجموعة واسعة النطاق من الثقافات الفرعية التى لا يقدر الكثير منها التعليم الذى نقدمه فى مدارسنا. وإذا كانوا يقدرونه، فإنهم لا يقدرون الطريقة التى يقدم بها. ورغم أنه قد يكون من قبيل المبالغة القول بأن بعض الثقافات الفرعية لدينا معادية للفكر فإن لدينا بالتأكيد عائلات كثيرة لا تقدر كثيراً ما درجنا على الإشارة إليه بأنه «تعليم عن طريق الكتاب».

وحتى الدعاية لكلياتنا تتركز أكثر على الرياضيين وليس على الأكاديميين. فنحن نفخر بأن الشخص الذى لم ينجح كثيراً فى دراسته أو الذى لم يحظ إلا بقدر ضئيل من التعليم ـ ذلك الذى يوصف بأنه صنع نفسه بنفسه ـ يستطيع أن ينجح إلى حد بعيد فى مجتمعنا. وقد يكتشف حامل الدكتوراه الذى يسعى للحصول على منصب عال أن هذه الدرجة العلمية تشكل عائقاً أمامه وكأنها نوع من الطيش الأخلاقى. وربما تكون هذه الروح التى تعم المجتمع ديموقراطية وأقل اعتماداً على الصفوة من الثقافات الأجنبية، ولكنها لا تساعد مدرسينا كثيراً. إذ إن وظيفتهم أشق كثيراً من وظيفة المدرسين فى البلدان الأجنبية فالاحتمال أكبر كثيراً فى أن تحث عائلات التلاميذ الأجانب أبناءها على الاجتهاد فى العمل فى المدرسة وتنفيذ ما يطلبه المدرس.

وبلا شك، كلما كانت مقاومة التلاميذ أقل كانت مهمة المدرس أيسر. ولذلك قد يبدو أن أولئك المسئولين فى الإدارات التعليمية بالولايات الموجودين على قمة الهيكل الوظيفى لإدارة المدارس ربما يفعلون كل ما فى وسعهم لوضع مناهج دراسية لا يقاومها التلاميذ. ولكن الواقع أن الأمر ليس كذلك حسبما تشير الأستاذة ليندا

ماكنيل (ويساندها في ذلك تلاميذ مدرسة ويست هاى المتمردون المشار إليهم فى الفصل الأول) [1].

ولكن بدلاً من ذلك، وإزاء الجدل المتزايد بين الجمهور حول «التحصيل المدرسى» للتلاميذ الذى أصبح قضية سياسية، «تقيس» الولايات الواحدة تلو الأخرى التحصيل المدرسى على أساس اختبارات «موضوعية» وتكتشف أن الدرجات منخفضة إلى حد بعيد. ونظراً لما ينتاب المسئولين فى هذه الإدارات من خوف من إلقاء اللوم عليهم لهذا الانخفاض فى الدرجات وبالتالى يكون ذلك مصدر تهديد لسلطانهم، فإن معظم هذه الإدارات تبذل محاولة يائسة لإدخال «إصلاحات» على التدريس تهدف مباشرة (وبصورة عمياء فى اعتقادى) إلى رفع درجات الاختبار.

ويشير بحث الأستاذة ماكنيل بوضوح إلى أن المدرسين مطالبون أكثر فأكثر بأن يكون تدريسهم موضوعياً وله معايير. وفيما يفعلون ذلك يتمزق التعليم إلى شذرات ويرتبك، وتحذف منه مجالات كبيرة قد تكون مثار جدل، ومن ثم تكون مثيرة للاهتمام، مثل حرب فيتنام. وفى هذا الإطار، ومن وجهة نظر المدرسين، كانت النتيجة هى تعرضهم للمزيد والمزيد من المعاملة التى تعتبرهم «أشياء» وليسوا مفكرين وتتفاقم النظرة إليهم باعتبارهم مهنيين غير قادرين. وتكتب لنا ماكنيل فى دراستها، فتقول:

> إن مثل هذه الاصلاحات تقدم تدريساً ومناهج غير جديرة بالثقة. وإذا كان علينا أن نثير اهتمام التلاميذ بالتعليم، فلا بد لنا من أن نعكس هذه العملية. فعندما تصبح المعرفة التى تقدمها المدرسة غير جديرة بالثقة فى نظر التلاميذ، فإنهم يؤثرون عدم الانشغال بالدراسة ويقررون الانتظار إلى «وقت لاحق» لكى يتعلموا «ما هم بحاجة فعلاً إلى تعلمه». فالتدريس الآلى يتعامل مع المعرفة بطريقة تضمن لها أن

> تكون شيئاً غير جدير بالثقة. ولا تؤدى المركزية فى المنهج، والمركزية فى اختبارات النتائج، وأوجه السلوك المعيارية للمدرس إلا إلى إحباط أولئك المدرسين الذين يرى التلاميذ (ونحن جميعاً) فى شغفهم بالتدريس كيف يكون التدريس الحق [2].

وحتى يتسنى للمدرسين باعتبارهم مديرين للتلاميذ العمل وفقاً لذلك الاهتمام الجديد واسع الانتشار بأن كل ما يدرس يخضع للقياس، عليهم أن يديروا ظهورهم لأحد المبادئ الأساسية فى نظرية الاختيار: وهو أنه لكى يؤدى العمال، بما فيهم التلاميذ، العمل الجيد فلا بد من إدارتهم على نحو يقنعهم بأن العمل الذى يُطلب إليهم أداءه يشبع احتياجاتهم. وأنه كلما كان فى هذا العمل إشباع لاحتياجاتهم كان اجتهادهم فى العمل أكبر.

ولكن المدرسين مطالبون بدلاً من ذلك بأن يملأوا رؤوس التلاميذ بشذرات من المعرفة التى يمكن قياسها وكأن هؤلاء التلاميذ بلا احتياجات ـ وكأنهم أشياء تقريباً. ويعرف التعليم هنا بعدد شذرات المعلومات التى يستطيع هؤلاء «التلاميذ ـ الأشياء» حفظه لفترة تكفى لقياسها فى اختبارات التحصيل المدرسى المعيارية. بيد أن معظم المدرسين الأكفاء يعترفون بأن هذا المدخل له صلة ضئيلة أو لا يمت بصلة لما يعتبرونه التعليم الجيد، ولكن وجهة نظرهم إما أن يتجاهلها وإما يقلل من شأنها أولئك المدفوعون سياسياً إلى وضع المعايير ومقاييس الشذرات الذين يتولون المسئولية الآن.

وبما أن ذلك النهج منخفض الجودة الخاص بالمعايير والشذرات لا يشبع احتياجات التلاميذ (والمدرسين) إلى حد بعيد، فهناك المزيد والمزيد من التلاميذ الذين يقاومون بالفعل، وتعتبر تلك المقاومة بمثابة مشكلة انضباط. وبعدها يسقط مديرو المدارس فى فخ الاعتقاد بأن مشكلات الانضباط، وليس التعليم غير المشبع، هى التى

تتسبب في انخفاض مستويات التحصيل المدرسى. ويفسر ذلك التأكيد المتزايد على القواعد الصارمة للسلوك (والمزيد من الإكراه)، التى تذهب إلى أبعد من ذلك فتعرف التلميذ الجيد بأنه شيء سلبى وليس طالب العلم المشارك المحاور والمخالف المعارض فى بعض الأحيان.

وعندما يحدث ذلك، كما وجدت الأستاذة ماكنيل فى دراسة أجرتها على إحدى المدارس:

> فإن أى انحراف عن توجيهات الإدارة بشأن المحافظة على النظام كان يعامل وفقاً لسياسات الانضباط فى المدرسة التى لم تعاقب المذنبين فوراً فى كثير من الأحوال وإنما توقع العقاب بكل التلاميذ معاً. فشعر المدرسون والتلاميذ على السواء بأنهم مساقون كالقطيع. وكان الكثير من محاولات التحكم فى السلوك لا تتناسب مع حجم الذنب بحيث بدت وكأنها تصرفات يائسة، وأدت بدورها إلى تمرد التلاميذ بصور حقيرة مثل تخريب القاعات والكافيتيريا [3].

إن التدريس شاق حتى فى ظل أفضل الظروف التعليمية، ويؤدى هذا العجز عن مراعاة احتياجات التلاميذ أو المدرسين إلى أن تصبح تلك الوظيفة الشاقة من البداية أمراً مستحيلاً تقريباً. ولهذا كان الإخفاق مآل أى أسلوب فى التدريس يتجاهل احتياجات المدرسين أو التلاميذ. ولقد أصبح معظمنا الآن يدرك جيداً أننا ندفع على نحو متزايد ثمن هذا الإخفاق متمثلاً فى زيادة تعاطى المخدرات، وفى مزيد من الجنوح والانحراف، وفى تزايد عدد حالات الحمل بين المراهقات ـ وهى كلها بعض من كثير من المشكلات الأخرى الواضحة.

فالمدرسون الذين يجب أن تكون إدارتهم أفضل من جميع المديرين الآخرين، إذا كان لهم أن ينجحوا فى أداء وظيفتهم، يُطلب إليهم القبول بالعمل فى ظروف تعليمية تؤكد تقريباً أنهم سوف يعجزون عن إقناع نصف طلبتهم على الأقل، وعادة أكثر من النصف، حتى بأداء عمل منخفض الجودة. لقد أصبح الأمر بالنسبة للمدرس الكفء معضلة بائسة تستعصى على الحل، وهو المعنى الذى تدور حوله رواية *Catch 22*: إذا كان تدريسى يقوم على أساس من التصور العقلى ودفعت تلاميذى إلى التفكير والدفاع عن أفكارهم، وهى الطريقة التى أعرف أنها الأسلوب السليم، فسوف يكون أمام تلاميذى فرصة النجاح فى تعلم شىء مفيد، ولكنهم مع ذلك قد لا يجيدون حل الاختبارات التى تقيس شذرات المعلومات وسوف أكون موصوماً بإثارة المتاعب والعجز. ولكن من الناحية الأخرى، إذا كان تدريسى يسير على النحو المطلوب، فسوف يعجز تلاميذى عن تعلم أى شىء مفيد كما أعتقد أنا ويعتقد معظم هؤلاء التلاميذ، ولكن الثناء سوف ينهال علىّ لأننى عضو ناجح فى فريق وسوف يلقى اللوم على تلاميذى لعدم جدارتهم.

وعندما يجد الكثيرون من المدرسين أنهم محاصرون فى هذا الفخ يتخلون عما يؤمنون به ويقبلون بوجهة النظر الرسمية بضرورة معاملة التلاميذ كأشياء ويملأون رؤوسهم بشذرات من المعرفة. وهم بالتدريس بهذه الطريقة إنما يركزون على الحقائق والإجابات «الصحيحة»، ويجتنبون الجدل والمناقشة، ويعطون للتلاميذ قدراً كبيراً من الواجبات المنزلية، ويجرون لهم الكثير من الاختبارات، فيتفق ما يدرسونه لهم مع برامج الاختبار الحكومية. وهم إذ يفعلون ذلك، يتزايد انفصالهم عن ذواتهم أكثر مما يريدون، ويقل تدريسهم لما يريد تلاميذهم تعلمه عما يشعرون أنه الصواب. وليس هناك ما يجعل الوظيفة أكثر مشقة مثل الشعور بأن عليك أن تتخلى عما تؤمن به.

ولئن كان علينا أن نتحول من الإدارة بالرئاسة إلى الإدارة بالقيادة فربما تعين علينا أيضاً أن نتغلب على بعض العقبات الأخرى. بيد أننا إذا نجحنا فى التغلب على تلك العقبة فأمامنا فرصة جيدة للتغلب على العقبات الأخرى. أما إذا واصلنا الاستخفاف بالمهارة والفن فى التدريس، معتقدين أنه بوسع كل إنسان تقريباً ممارسة التدريس، وأنهينا معظم برامج التدريب الرسمية عندما يبدأ المدرسون ممارسة التدريس، فلن نحقق أى تقدم. فالتدريس مهنة شاقة تماماً وتحتاج إلى تقدير مادى كبير وقدر كبير من التدريب أثناء ممارسة المهنة يمتد طوال حياة المدرس. ولن يكفى شيء أقل من ذلك.

الفصل الثالث

نحن بحاجة إلى الإدارة بالقيادة دون إكراه بدءاً من المسئول الأول عن التعليم فى الولاية وانتهاء بالمدرس

بعدما رأينا أنه ربما كان التدريس أكثر وظائف الإدارة صعوبة ومشقة فإننا على استعداد الآن لإلقاء نظرة تفصيلية على العنصر الحاسم فى الإصلاح التعليمى: أن ننتهج الإدارة بالقيادة بدلاً من الإدارة بالرئاسة حتى نتمكن من البدء فى التحرك نحو الجودة. فالإدارة بالرئاسة خطأ لأنها تحد من جودة العمل ومن إنتاجية العامل. وعلاوة على ذلك، وكما سأوضح بعد قليل، فإن استخدامها يفرز بالفعل معظم مشاكل الانضباط التى نسعى إلى الحيلولة دون وقوعها.

ففى الواقع أدت الإدارة بالرئاسة، التى يقتصر استخدامها على التعليم تقريباً، إلى الحد فعلاً من عدد التلاميذ الذين يؤدون عملهم بصورة مقبولة (أعداد أقل كثيراً يؤدون عملاً جيداً) إلى نحو 50 فى المائة فى أفضل الأحياء وإلى ما يصل إلى 90 فى المائة فى المدارس التى لا يحظى التعليم فيها بمساندة كبيرة من منازل التلاميذ.

ولذلك، ينوء المدرسون ومديرو المداس تحت عبء أسلوب للإدارة يحد من قدرتهم على النجاح بصرف النظر عن مدى كفاءتهم في نواح أخرى، وذلك مع التسليم بأنهم يؤدون أشق وظيفة في الإدارة.

وليست الإدارة بالرئاسة شيئاً معقداً. فإذا اقتصرنا على الأساسيات، فإنها تحتوى على أربعة عناصر رئيسية:

1 يحدد الرئيس المهمة والمستويات لما يجب على العمال (أو التلاميذ) عمله، وبدون التشاور مع العمال غالباً. ولا يقبل الرؤساء بالحلول الوسط؛ ويجب على العامل التكيف مع الوظيفة حسبما يحددها الرئيس.

2 الرئيس عادة يقول للعمال طريقة إنجاز العمل، ولا يريها لهم، ونادراً ما يسألهم إبداء الرأى في الطريقة التي يمكن إنجاز العمل بها على نحو أفضل.

3 الرئيس، أو الشخص الذى يعينه، يفتش على العمل (أو يقيمه). ولما كان الرئيس لا يشرك العاملين في عملية التقييم تلك، فإنهم يميلون إلى الاكتفاء بقدر من الجودة يمكنهم من النجاح بأقل جهد.

4 عندما يقاوم العمال، يلجأ الرئيس إلى الإكراه (بالعقاب عادة) وحده تقريباً في محاولة منه لكى يجعلهم يفعلون ما يؤمرون به، وهو حين يفعل ذلك يخلق مكاناً للعمل تسوده الخصومة بين العمال والمدير.

وفى نظرة شاملة للأمر، نرى بوضوح أن الإدارة بالرئاسة تهتم باحتياجات الرئيس أكثر من احتياجات العمال. ولما كان ذلك أمراً جلياً، فقد استطاع الكثيرون من رؤساء العمل إدراك أن الإدارة بالرئاسة غير منتجة. وقد أصبح هناك الآن نوع من التخفف من ذلك الأسلوب المتشدد، غالباً في صناعات التكنولوجيا المتقدمة والخدمات حيث

تكون لمهارات العامل التعليمية وقدراته على الإقناع الأولوية القصوى فى نجاح الشركة. بيد أن المدارس من «الصناعات» القليلة التى تستخدم فيها الإدارة بالرئاسة كما حددناها آنفاً تقريباً.

وتعتبر التقاليد أكثر الأسباب وضوحاً فى ذلك الطغيان الغالب للإدارة بالرئاسة. فمن «الطبيعى» للإنسان القوى السعى إلى السيطرة على الضعيف، ويكون التلاميذ غالباً أصغر سناً وأقل معرفة (ومن ثم أضعف) من المدرس. كما يميل مديرو التعليم، بصفة خاصة، إلى النظر إلى التلاميذ باعتبارهم تابعين لهم، وهو موقف يتطابق تماماً مع الإدارة بالرئاسة. ولما كانت المدارس تدار دائماً بالرئاسة، فإن معظم المدرسين ومديرى التعليم لا يناقشون ما يفعلون بل إنهم لا يدركون أن هناك أسلوباً للإدارة أفضل ودون إكراه.

ويجرى الآن، فى مجال الصناعة، بحث موسع لإثبات أن الإدارة بالرئاسة أقل فاعلية من الإدارة بالقيادة[1]، غير أنه لم يكن لهذا البحث تأثير كبير فى الصناعة وليس له تأثير على الإطلاق فى المدارس. وفى اعتقادى أن هناك سببين لذلك سوف أتناولهما فى هذا الكتاب:

1 إن المديرين لا يعرفون شيئاً عن نظرية الاختيار ولا يعرفون السبب فى نجاح الإدارة بالقيادة. ولذلك، يميلون إلى عدم الثقة بهذا الأسلوب حتى عندما يجدون أنه أسلوب ناجح.

2 إن المديرين لا يدركون أن تعاليم ديمينج والأفكار التى أثبتها هى أن الجودة مفتاح زيادة الإنتاجية.

هناك دائماً ذلك الخوف، ولا سيما فى مجال التعليم بين المؤمنين باختبارات القياس وشذرات المعرفة الذين يسيطرون على المناصب العليا، من أنه إذا ركزنا اهتماماً

بالغاً على الجودة فسوف يكون تحصيل التلاميذ من المعلومات أقل. ولقد أظهر ديمينج أن ما يحدث هو العكس: فالجودة تؤدى دائماً إلى زيادة الإنتاجية. ولكن الكثيرين من الناس لا يصدقون ذلك لأن ما حققه ديمينج يتنافى تماماً مع «الآراء المشتركة بين الناس».

وكذلك يصعب تفنيد الإدارة بالرئاسة، لأن هناك فى معظم المدارس عدداً كافياً من التلاميذ ممن هم على استعداد للعمل بحيث يستطيع أى مدرس أن يقول «انظر إلى كل التلاميذ الناجحين فى دراستهم لأنهم ينفذون ما يطلب إليهم». بيد أن نجاح هؤلاء التلاميذ لا يرجع إلى الطريقة التى يدارون بها: بل يرجع إلى البيوت التى ينتمون إليها. إذ يحدث النجاح بالرغم من طريقة الإدارة التى يخضعون لها: ولكن لو كانت الإدارة بالرئاسة ناجحة لكان هناك المزيد من التلاميذ الناجحين.

إن أسلوب الرئاسة الذى يتسم بالإكراه والصرامة هو الطريقة الرئيسية التى تتعامل بها المدارس مع التلاميذ الذين يتعذر التعامل معهم. أما الإدارة بالقيادة والإقناع فليست معروفة جيداً بحيث يمكن أخذها فى الاعتبار. بيد أنه حتى إذا كان المدرسون على علم بهذا الأسلوب، فسوف ينظرون إليه بعين الحذر خشية أن يعوزه التحكم. كذلك يشعر المديرون الرؤساء بعدم الارتياح تجاه فكرة التخلى عن التحكم التى يعتقدون أنهما متأصلة فى أسلوب الرئاسة التقليدى الذى يأخذون به.

على الرغم من أن الإدارة بالرئاسة تعد بالتحكم، إلا أنها تعجز تماماً عن الوفاء بهذا الوعد فى المدارس. فلا يوجد نقص فى معظم المدارس فى عدد التلاميذ الذين لا يؤدون عملهم ولا يلتزمون بالقواعد. ويميل المدرسون الذين يشعرون بالإحباط إزاء المقاومة التى يبديها هؤلاء التلاميذ إلى طلب توقيع عقوبات عليهم مثل احتجازهم فى المدرسة أو وقفهم عن الذهاب إلى المدرسة أو توقيع العقوبات البدنية عليهم، ولكنهم باستخدامهم لهذه العقوبات يصبحون أكثر شبهاً برؤساء العمل وأقل تأثيراً وفاعلية.

ويرفضون الإقرار بأن الكثيرين من التلاميذ اعتادوا احتمال هذه العقوبات المحدودة وأصبحوا لا يخافونها. ومن وجهة نظر التلاميذ فإن الألم المحبط لاحتياجاتهم الناجم عن استظهار شذرات منخفضة الجودة من المعلومات أكبر كثيراً من الآلام الناجمة عن أى عقوبات قد يعانون منها على يدى المدرس.

كذلك يتعذر على هؤلاء المدرسين أن يروا فى هذه العقوبات ذاتها عقبة تقف فى طريق تحقيق تلك الجودة الضرورية لأى مكان للعمل مرتفع الإنتاجية. ويرجع ذلك إلى أنه حالما يستخدم الرئيس وسائل الإكراه، ولا سيما العقاب، حتى يصبح الرئيس والعامل خصمين. وليس هناك من سبيل للحيلولة دون وقوع ذلك. وعندما يعمل الناس لصالح خصم (هناك أعداد كبيرة من الناس يفعلون ذلك بل ويعملون بجد أكبر) فإنهم يفعلونه تلبية لاحتياجاتهم الخاصة. وهكذا يصبح الرئيس منبوذاً ومهملاً ومبغوضاً ومحلاً للسخرية ويصبح النظر إليه وكأنه غير ضرورى أو كأنه عقبة فى سبيل إنجاز العمل.

فى مثل هذا المناخ، الذى يسود فى كثير من مواقع العمل (وليس الأمر هنا حكراً على المدارس) سيعمل العاملون، ولكن القلة منهم سيؤدون بشكل ثابت العمل عالى الجودة الذى هم قادرون عليه. وفى كثير من الأحيان يصبح العمل صراعاً لا جدوى من ورائه. فيحاول الرئيس أن يحصل من العمال قدر ما يمكن وأن يدفع لهم أقل ما يمكن، ويقدم العمال أقل ما يمكن ومع ذلك يحاولون أن يحصلوا على ما يريدون. ويستهلك هذا الصراع قدراً كبيراً من الطاقة التى كان من الأفضل توجيهها إلى الإنتاجية وتحقيق الجودة.

وفى المدرسة، تبدأ على الفور بين المدرس والتلميذ علاقة الخصومة التى تدمر العمل الجيد. وأى طفل، منذ دخوله الصف الأول، لا يفعل ما يقوله المدرس يكون غالباً ممن يديرهم رئيس العمل، ثم يبدأ الإكراه. ولا يهم كثيراً إذا كان ذلك يحدث

سراً أو علناً: فالطفل يدرك متى يكون مجبراً. وحالما يحدث ذلك تصبح المقاومة هى البند الرئيسى فى برنامج عمل الطفل، ويبدأ صراع القوى الشخصى بين المدرس والتلميذ، وهكذا يهمل التعليم فى خضم هذا الصراع. ويصبح الوضع بمثابة حلقة مفرغة: يقل تعلّم الطفل وتزيد مقاومته، ويزيد الإكراه من جانب المدرس ويقل تدريسه. وتحدث علاقة الخصومة تلك لكثير من الأطفال منذ المدرسة الإعدادية، ويصبح التعليم الرسمى فى نظرهم أمراً ثانوياً بالنسبة لصراع القوى الذى لا ينتهى أبداً وفيه يكون كل المشاركين خاسرين.

بيد أنه من المحتمل أن يستخدم المدرسون فى المدرسة الإعدادية الإدارة بالرئاسة بصورة أقل تدميراً عما يحدث فى المدرسة الثانوية. إذ إن أسلوب الرئاسة «إلزم الهدوء - وافعل ما أمرت به» الذى ينتهجه الرئيس يزدهر فى الصفوف المدرسية الأعلى، حيث يتعرض المدرسون للضغوط من أجل «الإنتاج»، وحيث تكون الفرصة ضئيلة فى التعرف على تلاميذهم معرفة شخصية مع أكثر من مائة تلميذ يومياً. وعندما يصل إلى نهاية الصف السابع، يعتقد أكثر من نصف التلاميذ أن المدرسين ومديرى المدرسة خصوم لهم. وبذلك يصبح التعليم الجيد غير متاح إلا بالنسبة لأقلية متضائلة العدد من التلاميذ ممن هم على استعداد للتكيف مع النظام الذى يحدده الرئيس. ولما كان التلاميذ يعتقدون، وهم على حق فى معظم الأحوال، أن النظام لن يتكيف قط مع ما يرغبون أو حتى يحاول معرفة ما يرغبون فيه، فإن الكثيرين منهم يتسربون تماماً من التعليم بأعداد تزيد كثيراً على الأعداد المعلنة، لأن إحصائياتنا الراهنة لا تشمل الأعداد الكبيرة من المتسربين من المدارس الإعدادية (2).

وتحقق الإدارة بالرئاسة نجاحاً أفضل إذا استخدم الرئيس المكافآت بدلاً من العقاب. ورغم أن السيطرة تظل فى يد الرئيس، فالأرجح أن يؤدى ذلك إلى الإقلال من جو الخصومة التى تعتبر السمة المميزة للإدارة بالرئاسة. غير أن المدارس تعجز إلى

حد كبير عن مكافأة التلاميذ، وبالتالى لا يتوافر للتلاميذ أفضل جزء من الإدارة بالرئاسة فى معظم الأحوال. فعلى سبيل المثال، ليس هناك مكافآت فورية تقارن بما يحدث فى قطاع الصناعة، مثل زيادات الأجور، والمساعدة من المرؤوسين، والترقيات، والحصول على مكاتب أفضل، وأماكن أفضل لانتظار السيارات، وأذون للخروج من العمل بعض الوقت.

بل إن العلامات المدرسية الجيدة، وهى أساساً الجائزة المدرسية الوحيدة الملموسة، أبعد ما تكون عن منحها على الفور. فمعظم المدارس تعتمد على الجوائز الغامضة طويلة المدى مثل الوعد بأن يلتحق التلاميذ بكلية جيدة وأن يحصلوا على وظيفة طيبة إذا اجتهدوا فى العمل وحصلوا على علامات مدرسية جيدة. وربما كان ذلك صحيحاً، غير أن هذه الأهداف تقع هناك بعيداً فى المستقبل مما يجعل عدداً أقل من نصف التلاميذ المجدين على استعداد للاجتهاد فى العمل الآن من أجل تحقيقها. ولن يعمل الشباب، بصفة خاصة، بجد واجتهاد لتحقيق جوائز بعيدة المنال. فإذا تعين عليهم بذل الكثير من الجهد فإنهم يريدون الحصول على المقابل فوراً.

ولذلك، يستحيل تقريباً أن تجبر التلاميذ على العمل باجتهاد يكفى لأداء عمل جيد عندما يرون أن المدرسة لا تشبع احتياجاتهم. فالمطلوب هنا بديلاً عن الإكراه هو قدر كبير من الإبداع والصبر، وهما صفتان آخذتان فى النقصان على الأرجح. ولا يعنى ذلك أن الإدارة بالرئاسة غير فعالة برمتها، ولكنها أقل ما تكون فاعلية عندما يجد العاملون أن وظيفتهم لا تشبع احتياجاتهم. وهى أكثر ما تكون فاعلية عندما تتطابق برامج أعمال كل من العمال والرئيس، وعندما يستخدم الرئيس المكافآت أكثر من استخدامه للعقاب، وهو وضع يسود فى المدارس الإعدادية أكثر منه فى المدارس الثانوية.

ولئن كان أسلوب الإدارة بالرئاسة غير فعال على جميع المستويات، إلا أنه كلما ارتفع المستوى المستخدم فيه، زاد الدمار الذى يحدثه فى جودة العمل وفى إنتاجية

العامل. فمثلاً المدرسون الذين يعملون بأسلوب الإدارة بالرئاسة على سبيل الحصر سوف يجعلون التعلّم محدوداً فى فصولهم. كما أن ناظر المدرسة الذى يؤمن بأنه مدير رئيس، سوف يزيد من صعوبة أن يستخدم المدرسون الإدارة بالقيادة مما يؤثر سلباً فى المدرسة بأسرها. كذلك مدير التعليم الذى يتبع تلك الفلسفة سوف يلقى بظلاله على المنطقة بأكملها، وعندما تصبح الإدارة بالرئاسة هى الفلسفة المتبعة فى مكتب الولاية، كما هو الحال الآن فى كثير من الولايات التى تطالب بقياس شذرات التعلّم المعيارية، فسوف يؤثر ذلك سلباً فى الولاية بأسرها.

وحسبما يقول ديمينج، «إن الهدف واضح. لا بد من زيادة الإنتاجية فى نظمنا. ومفتاح التغيير فى هذا الصدد هو فهم المديرين لدينا وكذلك الأشخاص الذين يتبعون لهم، لمعنى أن يكون المرء مديراً جيداً».

الإدارة بالقيادة هى الإصلاح الأساسى اللازم لنا

على عكس الإكراه الذى يمثل لب الإدارة بالرئاسة يعتبر الإقناع وحل المشكلات من أساسيات فلسفة الإدارة بالقيادة. ذلك أن المدير القائد يبذل كل وقته وطاقته فى التوصل إلى أسلوب لإدارة النظام بحيث يجد العمال أن من مصلحتهم إنجاز عمل جيد. ونقلاً عن ديمينج:

1 إن المدير مسئول عن ثبات الهدف واستمرار المنظمة. والمدير هو المسئول الوحيد عن ضمان وجود مستقبل للعمال. (إن مسئوليتنا كمجتمع هى إدارة مدارسنا بحيث يحصل كل التلاميذ تقريباً على تعليم عالى الجودة).

2 إن العمال يعملون فى إطار نظام. أما المدير فيجب أن يؤثر فى النظام لكى يقتنع أنه يفرز المنتج بأعلى جودة وبأقل تكلفة ممكنة. والتمييز بالغ الأهمية. فالعمال يعملون فى إطار النظام، والمدير يؤثر فى النظام. فليس هناك آخر

تقع عليه مسئولية النظام برمته فضلاً عن تحسينه[3]. (يعنى ذلك أن مديرى التعليم مسئولون أكثر من المدرسين عن النهوض بالنظام).

والعناصر الأربعة التالية أساسية فى الإدارة بالقيادة مع أخذ هاتين النقطتين فى الاعتبار.

1 القائد يشارك العاملين فى مناقشة جودة ما سوف ينجزونه من العمل والوقت اللازم لإنجازه حتى تسنح لهم فرصة الإدلاء برأيهم فى هذا الصدد. ويبذل القائد جهداً متواصلاً لتهيئة العمل لكى يتناسب مع مهارات العاملين واحتياجاتهم.

2 يبين القائد (أو العامل الذى يعينه القائد) المهمة أو يضع نماذج لها حتى يتسنى للعامل الذى عليه إنجازها رؤية النتيجة التى يتوقعها المدير بدقة. وفى هذا الوقت يطلب إلى العمال باستمرار إبداء رأيهم إزاء ما قد يعتقدون أنه طريقة أفضل للعمل.

3 يطلب القائد إلى العمال فحص أو تقييم جودة عملهم بأنفسهم، على أن يكونوا على ثقة من أن القائد يفهم أنهم يعلمون الكثير عن كيفية إنتاج عمل عالى الجودة، ولذلك فسوف ينصت لما يقولون.

4 إن مهمة القائد تسهيل الأمور من حيث أنه يبين للعمال أنه فعل كل ما فى وسعه لتوفير أفضل الأدوات وأفضل مكان للعمل لهم، فضلاً عن توفير مناخ خال من الإكراه أو الخصومة يؤدون فيه وظيفتهم.

وحتى يتسنى لى إثبات نجاح هذه العناصر عملياً، فسوف أطبقها على تدريس علم الجبر، وهو علم يجد كثير من التلاميذ صعوبة فى تعلمه فى دروس الرياضيات التى تسود فيها الإدارة بالرئاسة. ففى هذه الدروس يضع المدرس الرئيس برنامج العمل،

وليس للتلاميذ رأى فى هذه العملية. وينجح التلاميذ فى هذا المنهج إذا تمكنوا فى أول اختبار من الحصول على الحد الأدنى من الدرجات، بل ينجح أيضاً العمل منخفض الجودة الذى يحصل على العلامة المدرسية د (D) للإجابة. ومع ذلك ترسب أعداد كبيرة من التلاميذ، لأنهم حتى لا يصلون إلى ذلك المستوى أو لأنهم لا يستطيعون الوصول إليه فى الاختبار الوحيد الذى خضعوا له.

وفى المقابل يبدأ المدرس القائد بمناقشة مادة الجبر، وتعريفها، وشرح السبب فى تدريسها، وكيف يمكن أن يستفيد التلاميذ منها فى حياتهم. وقد يعرض عليهم، إذا توافر له ذلك، شريط فيديو يشرح فيه أشخاص ناجحون من بيئات ثقافية متنوعة كيف يستخدمون الجبر فى حياتهم وكيف أنه كان بالنسبة لهم علماً جديراً بالتعلم. وقد يخبر المدرس القائد تلاميذه بأن أى تلميذ يبذل بعض الجهد يستطيع الإجادة فى تعلّم الجبر.

وبعد أن يجيب المدرس على الأسئلة الفورية للتلاميذ، يستطيع عندئذ أن يوضح لهم أنه يمكن إنجاز معظم العمل فى مجموعات تعاونية صغيرة (وهى طريقة فى التدريس شديدة الإشباع للاحتياجات) يساعد التلاميذ فيها بعضهم بعضاً. وقد يحاول المدرس تعيين تلميذ واحد مجتهد على الأقل فى كل مجموعة تعاونية، وقد يدرس لهؤلاء التلاميذ القادة طريقة وضع نماذج لأساليب حل المسائل لباقى المجموعة. وقد يؤكد المدرس للتلاميذ على أن الغرض من هذه المجموعات هو مساعدتهم جميعاً على فهم الجبر، وليس مجرد حل المسائل. وقد تبذل المدارس بعض الجهد فى تدريب كل المدرسين الذين يستخدمون التعليم التعاونى على استخدامه جيداً.

وقد يطلب المدرس آراء التلاميذ فى التوقيت الذى يكونون فيه على استعداد للاختبارات وذلك على أساس من نتائجهم فى الاختبارات التدريبية التى تسبق دائماً الامتحانات الفعلية. وقد يواصل الدراسة التلاميذ الذين يجتازون الاختبارات بنجاح، أما

التلاميذ الذين لا يجتازونها بنجاح، فلديهم فرصة مواصلة العمل فى مادة الاختبار حتى يتفهمونها جيداً. والقاعدة هنا هى كفاءة العمل وجودته: وليس الزمن هنا عاملاً على الإطلاق. فالغاية من مدرسة الجودة هى أنه ليست هناك ضرورة لقلق التلاميذ الذين يرغبون فى العمل من انقضاء الوقت اللازم للتعلم. وهذا معناه أنه لن يطلب إلى أى تلميذ أن ينتقل إلى تعلّم مادة جديدة إلا بعد أن يثبت أنه يفهم جيداً ما درسه حتى الآن.

وقد يشكل هذا النهج بعض الصعوبات عند التطبيق. فكيف يتعامل المدرس مع التلاميذ الأسرع والأبطا فى التعلّم فى فصل بعينه؟ فما نقوم به الآن هو أن نترك التلاميذ الأبطأ يكافحون. فليس أمامهم إلا الرسوب أو ينتهى بهم الأمر إلى أداء عمل منخفض الجودة للغاية، وهو حل غير معقول لهذه المشكلة. أو أنهم يتخلون عن دراسة الجبر، وينتظمون فى دراسة الرياضيات العامة، ولا يتعلمون مطلقاً المستويات الأعلى من الرياضيات. والحل الذى أقدمه هو أن نحدد فى وقت مبكر التلاميذ غير القادرين على مسايرة مستوى منهج الدراسة العادى لسنة واحدة، ثم نوفر فى الوقت نفسه منهجاً لمدة عامين يستطيع هؤلاء التلاميذ الأبطأ فى التعلم الانتقال إليه. ولئن كان بعض التلاميذ فى منهج العام الواحد يؤدون عملاً أكثر جودة من تلاميذ منهج العامين، إلا أنه سيكون بالإمكان أيضاً الاحتفاظ بالجودة فى المنهج الأبطأ. وسوف يكون الاختلاف فى جودة العمل أقل مما هو فى الوقت اللازم لإنجاز العمل.

ففى منهج العامين، سوف يحصل جميع التلاميذ الذين عملوا على الوقت الكافى لاستكمال كل وحدة من وحدات المنهج بكفاءة. وفى أثناء عملهم سوف يكتسبون الثقة بأنفسهم ويبدأون فى العمل أسرع قليلاً، والكثيرون منهم سوف يواصلون دراسة الرياضيات فى المستوى الأعلى. (أما فى الوقت الحاضر فقد يفقد التلاميذ الذين يتخلفون فى الدراسة الثقة ويتخلون عن الدراسة ببساطة). ويمكن أن

ينتقل تلاميذ منهج العام الواحد إلى منهج العامين فى فترات محددة أثناء العام، وهم يعلمون أنه سوف تطبق عليهم مستويات الجودة نفسها. وقد يعنى ذلك أنه ستكون لدى التلاميذ الأسرع فرصة فى اختيار منهج إضافى أو أنه من الممكن تجنيدهم للمساعدة فى التدريس للتلاميذ الأبطأ داخل حجرة الدراسة وخارجها على السواء. وبهذه الفرصة الممنوحة لهم للتدريس سوف تتحسن المهارات عالية الجودة الموجودة لديهم بالفعل. وثمة حافز إضافى لذلك يتمثل فى الفرصة المتاحة لهم للحصول على العلامة المدرسية (+ A) التى سوف أشرحها فى الفصل الثامن. وبهذه الطريقة سوف يتعلم فى النهاية كل من يرغب فى هذه المحاولة تقريباً أن يكون عمله جيداً فى الجبر. وباستخدام الأسلوب الذى شرحناه هنا سوف يكون عدد التلاميذ الذين يرغبون فى المحاولة أكثر مما هو الآن.

ومنذ البداية، سيطلب إلى التلاميذ، أفراداً ومجموعات، تقييم جودة عملهم فى الفصل وفى الواجبات المنزلية وفى الاختبارات، كما يطلب إليهم أن يضعوا هذا التقييم فى أعلى كل ما يفعلونه. أما كيفية إنجازهم لذلك والاتفاق عليه يكون جزءاً من أسلوب الأخذ والعطاء المتواصل الذى سيجرى العمل به فى الفصل الذى يدار بأسلوب الإدارة بالقيادة. وكما يقول ديمينج، يكون التركيز على مشاركة التلاميذ فى تقييم عملهم من حيث الجودة، مع تشجيعهم على المحافظة على سجل لجودة عملهم حتى يتسنى لهم دائماً معرفة أوضاعهم بالضبط.

وسوف تكون وظيفة المدرس القائد تسهيل الأمور باستمرار، وهو ما قد يعنى التحدث إلى التلاميذ والاستماع لوجهات نظرهم إزاء طريقة المحافظة على أن تكون حجرة الدراسة مكاناً صالحاً للتعلّم والنهوض به. وبمجرد اكتشاف التلاميذ أن بوسعهم فعلاً أداء عمل جيد فى منهج الجبر، فسوف يجدون متعة فى تعلم الرياضيات، وهو الأمر الذى لا يوجد تقريباً من التلاميذ من يشعر به الآن فى فصولهم التى تُدار

بأسلوب الإدارة بالرئاسة. ذلك أن اكتشاف «أننى أستطيع أن أنجز عملاً جيداً» هو وحده ما يؤدى إلى دفع التلاميذ إلى الاجتهاد، وهو موضوع سوف أناقشه بالتفصيل فى الفصل التالى. ولن يكون هناك إكراه، ولذلك لن توجد مشكلات انضباط لأن هذه المشكلات لا تظهر فى مناخ خال من الإكراه على العمل.

وعند تطبيق المبادئ التى أشرنا إليها آنفاً فى المدرسة أو فى أى مكان آخر، فلن يكون بوسع العامل إلا أن يرى فى المدير إنساناً يهتم باحتياجات العامل مثلما يهتم باحتياجاته الخاصة. وعندما يكون هؤلاء العمال تلاميذ، فإنهم يدركون أن الشخص الذى يعملون له مدرس، وليس رئيساً لهم. ولهذا يمكن تطبيق الإدارة بالقيادة فى مجال التعليم: لأن جوهر تعريف التدريس الجيد يتجسد فى العناصر الأربعة للإدارة بالقيادة.

وعلى الرغم من اختلاف الوسائل الأساسية لدى كل من النوعين من المديرين اختلافاً بيناً من الناحية النظرية، فنادراً ما يكون المديرون الرؤساء جميعهم رؤساء عند الممارسة العملية. فهناك قلة من المديرين الرؤساء الذين يتعاملون مع وظيفتهم بذلك الحماس الإكراهى الذى يتميز به ضابط التدريب فى سلاح البحرية، بل إن ضابط التدريب يلجأ فى بعض الأحيان إلى الإقناع. ومن الناحية الأخرى، قد يميل المدرسون القادة إلى مزج بعض الإكراه فى أساسيات منهجهم فى القيادة، غير أنهم إذا فعلوا ذلك فهم يخاطرون بفقدان تأثيرهم الفعال. ولهذا السبب يبذل أفضل المديرين القادة جهداً متواصلاً للابتعاد عن الإكراه. فحتى القدر الضئيل من الإكراه سوف يفسد مناخ قيادة العمل ويحيله إلى مناخ خصومة، فسوف يكون المدير غير صادق فى نظر العمال. ويستغرق الأمر وقتاً طويلاً لإقناع العمال الذين خضعوا للإدارة بالرئاسة بقبول فكرة أنهم يستطيعون العمل فى مناخ حل المشكلات وبأسلوب الأخذ والعطاء الخالى من الإكراه. أما إذا حدث أى نوع من الإكراه فسوف يطول هذا الوقت إلى حد بعيد.

بيد أن ذلك لا يعنى أن لا يفعل المدير القائد شيئاً عندما يعجز العامل عن بذل الجهد أو يخالف قواعد مكان العمل. فهناك الكثير الذى يمكن أن يفعله بل يجب أن يفعله المدير القائد: حيث أن مهاراته تجعله يفعله بدون إكراه. وسوف أشرح الطريقة التى ينجز بها المدرس أو مدير التعليم ذلك بالتفصيل فى الفصول الأخيرة من هذا الكتاب، ولكن فى الأساس عندما يحدث نزاع بين القائد والعامل فعلى القائد أن يوضح للعامل أن هذه مشكلة يستطيعان حلها معاً. ولا بد أن يؤكد القائد أن المشكلات لا تحل مطلقاً بالإكراه: بل إنها تحل بأن يكتشف كل طرف من أطراف المشكلة طريقة أفضل مقبولة من الجميع. وإذا لم ينجح الحل الأول، فلا بد من مواجهة المشكلة مرة أخرى. ولن يكون الإكراه أحد البدائل المطروحة، ولذلك يستحيل تقريباً أن يصبح القائد والعمال خصوماً.

وعلى الرغم مما يبذله القائد الكفء المؤثر فى البداية من جهد ووقت يفوق ما يبذله المدير الرئيس فإنه فى النهاية يستهلك وقتاً وجهداً أقل، لأن العمال يكتشفون أنهم عندما يكون لديهم مدير قائد فسوف يكون العمل الجيد مصدر رضا وسرور لهم. وليس هناك شك فى أنه من الممكن تعلم كيف تكون مدرساً وقائداً فعالاً ومؤثراً، بيد أن قلة من المدرسين سيبذلون الجهد للقيام بذلك، إلا إذا اكتشفوا بأنفسهم مزايا هذا الأسلوب. ويعنى هذا أنه لن تزدهر الإدارة بالقيادة ومفاهيم الجودة فى حجرات الدراسة لدينا إلا إذا نفذت هذه الإدارة وهذه المفاهيم على مستوى ناظر المدرسة. فهو عنصر حاسم فى الإصلاح التعليمى.

ويجب أن يتعلم ناظر المدرسة، الذى يريد أن يكون مديراً قائداً ناجحاً، المهارات الاجتماعية والإدارية الضرورية ليكون عازلاً بين الرؤساء الأعلى والمدرسين الذين يديرهم بالقيادة. وسوف يكون ذلك مفيداً إذا كانت هذه الأفكار مقبولة لدى مستويات أعلى من ناظر المدرسة، وإننى على ثقة من أن ذلك سيحدث أحياناً. غير أننا

بمجرد أن نغادر المدرسة تعترضنا غالباً صراعات القوى فى السياسات التعليمية للمكتب المركزى للتعليم. فقد أصبحت أفكار الرئاسة والتملق متغلغلة فى قمة النظام إلى حد أن أصبح أملى فى إصلاح التعليم أن يكون هناك العدد الكافى من نظار المدارس المستعدين للتخلى عن الرئاسة والبدء فى أسلوب القيادة.

لقد أخفقت الإدارة بالرئاسة وستواصل إخفاقها لأنها لا تستند إلى الطريقة التى نعمل بها. وسوف تقدم الفصول التالية شرحاً لنظرية الاختيار فيما يتعلق بالطريقة التى نعمل بها، وسوف تبين بوضوح السبب فى نجاح الإدارة بالقيادة والأفكار المتعلقة بالجودة التى نادى بها الدكتور إدواردز ديمينج. وإذا اقتنعت بهذا الشرح فربما نستطيع أن نبدأ معاً إجراء التغييرات اللازمة.

كلمة مهمة عن الأسلوب

أشرنا من قبل إلى أن المديرين القادة لا يلجأون إلى الإكراه، غير أن معظمنا ما زال يذكر المدرسين العظام الذين كان أسلوبهم فى التدريس يبدو وكأنه يسير ضد هذا الاعتقاد. لقد كان جايم إسكالانتى، مدرس حساب التفاضل والتكامل فى فيلم **قف وسلم عملك** *Stand and Deliver*، يبدو نقيضاً للمدرس القائد: فقد كان يهدد، ويتملق، ويلعن، ويسخر، ويضع العلامات المدرسية طبقاً لنزواته تقريباً، ويطرد التلاميذ خارج الفصل، ويثبط اهتمامهم بالأنشطة الأخرى مثل العزف ضمن الفريق، ويعطى كميات هائلة من الواجبات المنزلية، ويشغل التلاميذ بالعمل إلى حد الإرهاق. وقد تمرد عدد قليل من التلاميذ، ولكن كان معظمهم يوقرونه ويتقبلون ما يفعله بهم باعتباره لمصلحتهم.

ويجب علينا أن ندرك أن هناك اختلافاً دقيقاً بين الإكراه الذى لا يهتم على الإطلاق، وأسلوب الإكراه فى التدريس الذى يعنى فى صميم جوهره شدة الاهتمام.

فإذا شعر العمال بأن المدير يهتم فعندئذ قد يتقبلون منه كل ما يفعله بهم بصرف النظر عما قد يبدو فى ظاهره من أنه نوع من الإكراه. فالاهتمام يعنى للعمال أنهم على ثقة من أن مصلحتهم أهم للمدير من مصلحته شخصياً أو مصلحة أولئك الذين يحتلون المركز الأعلى منه فى المنظمة. هذا بالإضافة إلى أنهم يرون أن المدير مفرط فى اهتمامه وليس محباً للانتقام. وهم يعلمون أنه لا يستغلهم لأداء عمل جيد ولكنه يحاول فقط حثهم على العمل باجتهاد أكثر مما عمله معظمهم من قبل. ولكنهم لن يروا ذلك إذا لم يروا أيضاً أن المدير نفسه يعمل باجتهاد أكثر مما اعتادوا أن يروا المديرين يعملون به. ولا بد أن تصل إليهم هذه الرسالة من المدير مدوية وواضحة: أيا كان الجهد الذى أطالبكم به فى العمل، فإننى أبذل جهداً مثله أو أشق.

ولذلك كان جوهر الإدارة الجيدة هو الاهتمام والمثابرة فى العمل. ولهذا كان التمثيل، واتخاذ أوضاع معينة، والتعبير بصورة مسرحية، والصياح، والإيماءات، والنقد، من الأساليب التى قد يختارها المدير فى محاولته لإضافة نوع من الإثارة والحماس لما قد يكون بسهولة عملية مملة. وطالما حافظنا على الجوهر، فسوف يظل أى أسلوب داخل حدود الإدارة بالقيادة. وجميع القادة العظام لديهم أسلوب ينجح معهم، وأشك فى أنه يمكن(أو يجب) تدريس ذلك أو حتى محاكاته بنجاح. فذلك هو منهجهم الخلاق الفذ إزاء المشكلة الصعبة المتمثلة فى إقناع الناس بعمل ما هم عازفون عن عمله.

ولكن فى اعتقادى أن الغالبية من المدرسين العظام لا يلجأون إلى أسلوب الإكراه الذى استخدمه إسكالانتى بنجاح كبير. فأنت عندما تتأمل المدرسين العظام، وهو ما آمل أن تسنح لك الفرصة أن تفعله، فسوف تتعلم الشيء الكثير عن اهتمامهم وعنايتهم ومثابرتهم فى العمل أكثر مما ستتعلمه من أسلوبهم فى التدريس. ولكى تكون مديراً قائداً ناجحاً، فعليك أن تبتكر أسلوباً خاصاً بك، فهو الأسلوب الوحيد الذى سينجح معك.

الفصل الرابع
نظرية الاختيار والدافعية

الإدارة بالرئاسة في المدرسة هي إحدى الأسباب الرئيسية التى يرجع إليها قلة عدد التلاميذ المشاركين فى البرنامج عالى الجودة للدراسات أو فصول الدراسات المتقدمة. والفرصة ضئيلة فى أن يتسنى لنا على الإطلاق زيادة هذا العدد الصغير طالما كان المديرون الرؤساء يمثلون أغلبية لأن هؤلاء المديرين الرؤساء يخطئون تماماً فى فهم واحد من أهم المصطلحات الفنية الشائعة فى عالم الإدارة: وهو الدافعية. إذ يعتقد المديرون الرؤساء اعتقاداً راسخاً بأنه من الممكن دفع الناس من الخارج: وهم لا يدركون أن كل الدافعية تأتى من داخل أنفسنا.

وقد دأب المدرسون والمديرون الرؤساء على الشكوى من أنه ليس هناك ما يدفع التلاميذ، ولكنهم في الواقع يقولون إنهم لا يعرفون السبيل إلى حث التلاميذ وإقناعهم على العمل. ولسوف يظلون كذلك طالما استمروا على إيمانهم بأسلوب الإكراه والإجبار. وحينما يصبح على المديرين الرؤساء أن يفهموا الدافعية فإنهم يبحثون عن شيء لا وجود له. ومع ذلك فإنهم لا يتوقفون عن البحث لأنهم يؤمنون، مثل الجميع تقريباً، بنظرية التحكم الخارجى. وطبقاً لهذه النظرية، يوجد مثير أو منبه خارج أنفسنا

وهو الذى يدفع سلوكنا دائماً تقريباً. فمثلاً يعتقد معظم الناس أن التلاميذ يتوقفون عن الكلام لأن المدرس يطلب إليهم السكوت أو أن أحكام الحبس تمنع الجريمة. ولكن نظرية الاختيار تشير إلى أن الأمر ليس كذلك. فالتلاميذ لا يلتزمون الهدوء إلا إذا آمنوا بأن من مصلحتهم أن يفعلوا ما يطلبه المدرس، وإلا فإنهم سيواصلون الكلام. وسجوننا تعج بالخارجين على القانون الذين كانوا فيها من قبل ولم تردعهم هذه التجربة.

فدائماً يكون ما نرغب فيه حينئذ هو السبب وراء سلوكنا. وقد يبدو أن الحدث الخارجى (المثير أو المنبه) هو السبب، ولكنه ليس كذلك على الإطلاق. فبعض التلاميذ لا يتوقفون عن الكلام عندما يطلب المدرس ذلك. فإذا لم يستخدم معهم القوة (مثل إسكاتهم بالقوة أو طردهم خارج الفصل)، فلن يكون باستطاعة أى مدرس عمل ما يمنعهم من الكلام. ولا يمل المدرسون الرؤساء من أن يأمروا تلاميذهم كل يوم بالاجتهاد فى العمل، ولكن الكثيرين منهم لا يفعلون ذلك، حتى مع تعرضهم للعقاب. والحقيقة أن أداءهم يقل بعد أن يوقع عليهم العقاب. بيد أن هذه الحقيقة لا تزعج المدرسين الرؤساء. ويستمرون على اعتقادهم بأنه بوسعهم أن يجعلوا التلاميذ يفعلون ما يؤمرون به، لو توصلوا فقط إلى طريقة أكثر صرامة فى توجيه الأوامر إليهم. ومن بين المؤشرات على ذلك أن عدد المدرسين الذين يعتقدون بأنه لا بد من أن يكون لهم الحق فى زجر الأطفال أكبر من عدد الذين يؤمنون بذلك من الجمهور العام (56 فى المائة مقابل 50 فى المائة)[1].

لقد تخلى أحد أصدقائى عن إيمانه بالدافعية الخارجية عندما تعرض لاعتداء مسلح ووجد نفسه يرفض أن يعطى للرجل المسلح حافظة نقوده لأنه لا يريد أن يفقد رخصة القيادة وبطاقات الائتمان. ولقد شعر بالدهشة لأنه لم يعبأ بأحد أكثر المثيرات (المنبهات) قوة، ألا وهو المسدس. ويمكننا القول بأنه كان محظوظاً أن يظل على قيد

الحياة، بيد أن الحقيقة هى أن الرجل المسلح لم يحصل على حافظة النقود لأنه من المؤمنين الراسخين بالإدارة بالرئاسة، فحتى المسدس لا يجعل منك رئيساً دائماً.

وهذا لا يعنى أن أولئك الذين يتعرضون للتهديد المسلح لا ينفذون عادة ما يؤمرون به: ففى معظم الأحوال يصدعون لما يؤمرون به. غير أن السبب فى امتثالهم للأوامر لا يرجع لمجرد التهديد. بل يرجع إلى أنهم قرروا أنه سيكون من الأفضل لهم حينئذ عدم المقاومة، وذلك بعد أخذ كل الأمور فى الاعتبار. بيد أنهم يستاءون لتعرضهم إلى التهديد المسلح ولن يفعلوا إلا مجرد الحد الأدنى من المطلوب. ويستطيع المديرون الاعتماد على الإكراه والإجبار فى تحقيق أبسط المهام فقط: فلن يجيد العمال المتبرمون عمل أى شىء إذا كان به أقل قدر من التعقيد.

ويصدق الشىء نفسه على المكافأة: فالأمر لا يتعلق بالمكافأة وإنما بتقييم الشخص لمدى رغبته فى المكافأة التى تحدد السلوك. ولا شك أن المديرين الذين يستخدمون أسلوب المكافأة ينجزون أكثر من أولئك المديرين الذين يلجأون إلى استخدام العقاب، وذلك لأن المكافآت أكثر إشباعاً للاحتياجات على الأرجح، ومع ذلك ربما يظل العمال يشعرون بالاستياء إزاء سلطة المدير فى منح المكافأة أو منعها. وربما يلجأون إلى تحدى هذه السلطة بأن يفعلوا أقل مما يريده المدير، حتى مع المخاطرة بفقد المكافأة كلية.

ولا أعنى بذلك القول بأن ما يحدث من خارجنا لا يعنى شيئاً، بل أنا أبعد ما أكون عن ذلك. فما يحدث خارجنا له تأثير كبير فى اختيارنا لما نفعله، ولكن الحدث الخارجى لا يحدد سلوكنا. فالمعلومات هى ما نحصل عليه وكل ما نحصل عليه من الخارج. أما اختيارنا لما سنفعله بهذه المعلومات فيرجع إلينا. ولذلك كانت المعلومات التى يحصل عليها التلاميذ من المدرس، والتى تتضمن الأسلوب الذى أعطيت به هذه المعلومات، بالغة الأهمية. والواقع أن هذا الكتاب كله يدور حول هذه الأهمية. ولكن

التلاميذ هم الذين يصدرون الحكم النهائى على مدى أهميتها لهم. وكلما زادت أهميتها فى نظرهم، زاد ما سوف يفعلون مما يطلب إليهم بل وسوف يفعلونه بصورة أفضل.

فإذا سددت المسدس نحوك وطلبت حافظة نقودك، فهذا التسلسل الكامل لهذه الأحداث يعتبر معلومات بالنسبة لك. وسوف تفعل، ولا شيء إلا أن تفعل، ما تعتقد أنه الأفضل. ومعظم الناس سوف يقدمون حافظات نقودهم لأنهم يقررون أن حياتهم أكثر أهمية من حافظات نقودهم، ولكن بعضاً منهم، مثل صديقى الذى حدثتكم عنه، لن يفعلوا ذلك. والفرق بين المدير القائد والمدير الرئيس يتمثل فى المعلومات التى يعطيها كل منهما للعامل أو التلميذ، وهو فرق هائل. وهو الفرق الرئيسى عادة بين التلاميذ الذين يعملون والذين «يستندون إلى جواريفهم». فالرسالة الموجهة من المدير الرئيس دائماً هى الإكراه، سواء كان ذلك بالثواب أو العقاب، لأن الرؤساء يعتقدون أن تلك هى أفضل طريقة إلى «لدفع» العمال إلى العمل. ويميل الرؤساء إلى تسديد المسدسات أكثر مما يحبون زيادة المرتبات ويبحثون دائماً عن مسدسات أكبر. أما المدير القائد الكفء فلا يستخدم رسائل الإكراه قط، بل يحاول بدلاً من ذلك أن يعطى العمال المعلومات التى من شأنها حثهم على العمل وفقاً للإرشادات، لأن ذلك بصورة أو بأخرى فى صالحهم مثلما هو فى صالح المدير.

ولكن إذا كان لدى المديرين القادة علم بنظرية الاختيار، فسوف يعرفون أيضاً ما هى المعلومات التى نسعى دائماً نحن البشر إلى الحصول عليها. وعندما يستخدم المدير القائد الكفء هذه المعرفة، فسوف يبذل الجهد لكى يجمع بين ما يسعى إليه العمال (وهو ما يسعى إليه جميع البشر فى الواقع) وما يطلب إليهم عمله. فإذا نجح المدير، فالأرجح أن لا يقرر العمال العمل فحسب، بل وإنجاز العمل جيداً أيضاً.

وعندما يشكو المدرسون الرؤساء من أن كل ما يفعلونه لا يدفع التلاميذ على ما يبدو إلى الاجتهاد فى العمل، فإن ما يقولونه فى الواقع هو أنهم لم ينجحوا فى أن يرسلوا لهؤلاء التلاميذ الرسالة الصحيحة. وعندما يتلقى التلاميذ «الذين ينقصهم الدافع» رسائل الإكراه والإجبار المعهودة فإنهم يتجاهلونها ويختارون عدم العمل. بيد أن اختيار التلاميذ لعدم إنجاز العمل المدرسى لا يعنى أنه ينقصهم الدافع: فلا يوجد إنسان ليس لديه دافع. بل الواقع أن هناك ما يدفع كل كائن حى بشدة طوال الوقت. وليس التلاميذ استثناء من المبدأ الأساسى فى نظرية الاختيار وهو أن كل الكائنات الحية تدفعها دائماً الاحتياجات الأساسية لنوعها. ولكن كل الكائنات الحية، بما فى ذلك التلاميذ، ليس هناك ما يدفعهم بالضرورة لكى يفعلوا ما تعتقد أنت أو أنا أو أى إنسان آخر أن عليهم أن يفعلوه. وليس هناك بالتأكيد حاجة أساسية لأداء العمل المدرسى.

ومع ذلك إذا كان المطلوب أن نفعله يشبع أيضاً حاجة أو أكثر من احتياجاتنا الأساسية، فسوف ينجز قدر كبير من العمل. فإذا كنا نهتم بالمدير، فربما نفعل ما لا نحب لأن رضا المدير يشبع بشدة حاجتنا الأساسية للحب والصداقة. ويعنى ذلك أنه أيّا كان قدر عزوفنا عن تعلّم قواعد اللغة فإننا مع ذلك ربما نتعلمها لأننا نهتم بالمدرس الذى يدرسها لنا. ولكن إذا انتهى اهتمامنا بهذا المدرس، فربما نتوقف عن تعلم قواعد اللغة. فالتلاميذ سوف يفعلون أشياء لمدرس يهتمون به مع أنهم قد لا يفكرون فى القيام بها لمدرس لا يهتمون به.

بيد أن هناك حدوداً لما يمكن أن نفعله لإرضاء من نهتم به إذا كانت بغيضة لنا. والواقع أن الكثير من التعاسة يرجع إلى عجزنا عن إدراك أنه يتعذر علينا أن نجعل الآخرين، حتى إن كنا نحبهم ويحبوننا، يفعلون ما نريدهم أن يفعلوه إذا لم يكن ذلك العمل فيه إشباع لهم إلى حد بعيد. فقد ناضل كثيرون من الآباء بمرارة فى

محاولتهم «جعل» الإبن الذى يحبونه يغيّر من أساليبه لأنهم «يعرفون» أن ما يريدون أن يفعله الإبن أفضل لهذا الإبن مما يفعله هو بالفعل.

وقد يثبت بمرور الوقت أن الآباء على حق. ومع ذلك فإنهم عندما يخوضون معركة خاسرة فى كثير من الأحيان، كما يحدث مثلاً عندما يبدأ أحد المراهقين فى قضاء نصف ساعات الليل خارج المنزل حتى فى أوقات الدراسة، فربما يشعر هؤلاء الآباء بالقلق ويعانون أكثر مما نعتقد. ولكن كلما زاد تصرف الآباء مثل الرؤساء وحاولوا إكراه الابن على العودة إلى المنزل فى ساعة معقولة قلت سيطرتهم عليه وزاد بؤسهم وتعاستهم.

ويتمثل الفرق الحاسم بين المديرين الرؤساء والمديرين القادة أساساً فى مدى فهمهم للدافعية. فالرؤساء يرفضون تقبل فكرة أنهم لا يستطيعون «دفع» العمال بما يعتقدون أنه يسبب لهم الألم أو يمنحهم السعادة، لا سيما إذا كانوا يؤمنون أيضاً بأن ما يطلبونه إنما هو فى صالح العمال. وبما أن الرؤساء يؤمنون بذلك، فهم يبحثون دائماً عن عقوبات أو مكافآت جديدة «تجعل» العمال يعملون. أما القادة من الناحية الأخرى فيعرفون أنهم لا يستطيعون جعل العمال يعملون باجتهاد إذا كان العمل لا يشبعهم ولا يرضيهم من وجهة نظرهم أو إذا كان هؤلاء المديرون فى نظرهم غير مهتمين باحتياجات العمال.

وحتى نستطيع فهم ماهية الدافعية حقيقة فمن الضرورى أولاً فهم أن نظرية الاختيار تؤكد أن جميع البشر يولدون ولديهم خمسة احتياجات أساسية كامنة فى تكوينهم الجينى: وهى البقاء والحب والقوة والاستمتاع والحرية. ونحن علينا أن نسعى طوال عمرنا إلى أن نعيش بطريقة من شأنها إشباع حاجة أو أكثر من هذه الاحتياجات على أفضل ما يكون الإشباع.

ونظرية الاختيار مصطلح وصفى لأننا نحاول التحكم فى سلوكنا حتى يكون ما نختار عمله هو أكثر الأشياء التى يمكننا عملها فى ذلك الوقت إشباعاً للاحتياجات. وعلى الرغم من أننا نستطيع فقط التحكم فى سلوكنا، فالواضح أن الكثير مما نختار عمله إنما هو محاولة للتحكم فى الآخرين. فمثلاً يحاول الكثيرون منا منع الأشخاص الذين نحبهم من تدمير أنفسهم بتعاطى المخدرات. ولكن فى سبيل ذلك لا نستطيع إلا التحكم فيما نفعله نحن. ولذلك كانت نظرية الاختيار هى التفسير لهذه المحاولة المستمرة للتحكم فى أنفسنا وفى الآخرين على السواء، حتى إن كنا لا نستطيع عادة التحكم إلا فى أنفسنا.

ولا ننسى هنا أن «التحكم» فى هذا الإطار يعنى التحكم كما يحدث فى قيادة سيارة أو اتباع وصفة لطهى الطعام. ولا يعنى السيطرة باستخدام القوة أو التهديد بالقوة كما يفعل ضابط الشرطة لإخضاع أحد المجرمين. وعلى الرغم من أننا قد نقول، «لقد أجبرت نفسى» ، فإننا فى الواقع لا نستخدم القوة مع أنفسنا. ولكننا نعنى أنه كان من الصعب علينا بصفة خاصة اختيار أن نفعل ما فعلناه.

فالجينات الموجودة فينا، وهى فى جوهرها التعليمات البيولوجية لما سوف نكون عليه، لا تملى فقط ما سيكون عليه تكويننا (لون العينين مثلاً) وإنما تُملى أيضاً (وهذه المقولة شيء فريد لنظرية الاختيار) كيف يجب علينا، نحن البشر، محاولة أن نعيش حياتنا. فكما يتحتم دائماً على طائر الشمال المهاجر السعى إلى الطيران جنوباً فى فصل الشتاء، يجب علينا أيضاً السعى إلى أن نعيش حياتنا بالطرق التى نعتقد أنها تشبع احتياجاتنا على أفضل ما يكون الإشباع. فإذا كان ما يُطلب إلينا عمله فى المدرسة لا يشبع حاجة أو أكثر من هذه الاحتياجات، أو أننا لا نهتم بالمدرس الذى يطلب إلينا عمله، فسوف نعمله حينئذ على نحو ردئ كثير الأخطاء أو حتى لا نعمله على الإطلاق.

فمنذ ولادتنا يكون سلوكنا دائماً هو أن نبذل قصارى جهدنا فى ذلك الوقت لكى نفعل ما نعتقد بأنه سوف يكون فيه أفضل إشباع لحاجة أو أكثر من احتياجاتنا. ولا نستطيع بعد الآن إنكار أن هذه الاحتياجات موجودة وأنها تشغل تفكيرنا باستمرار (سواء كنا ندرك ذلك أم لا)، كما لا نستطيع إنكار شكل أنوفنا أو لون أعيننا. ونحن جميعاً أعضاء نوع واحد بصرف النظر عن ثقافاتنا وتجاربنا وبيئتنا، ولدينا جميعاً احتياجات جينية واحدة. ونحن نقضى حياتنا فى محاولة تعلم كيفية إشباع هذه الاحتياجات، وإن كان ليس لمعظمنا فكرة واضحة عن ماهية هذه الاحتياجات، ولا سيما عندما نكون صغاراً. أما ما نعرفه دائماً فهو بماذا نشعر. والواقع أن ما نكافح من أجله طوال حياتنا هو أن نشعر بالرضا. ذلك أن من قدراتنا أن نشعر، ومن صميم قدراتنا أن نعرف إذا كان شعورنا راحة أم ضيقاً، بحيث يصل معظمنا إلى فكرة ما عن ماهية احتياجاتنا.

ولما كان الأطفال حديثو الولادة قادرين على التمييز بين الألم والسعادة، فسرعان ما يتعلمون التعبير عن أنفسهم بحيث يستطيع من يقومون على رعايتهم معرفة إن كانوا يشعرون بالارتياح أو بالضيق. وقد لا يعرف الآباء تماماً كيف يساعدون الطفل الرضيع على الشعور بالارتياح، غير أنهم يعرفون دائماً تقريباً ما هو شعور الطفل الرضيع. ويصبح الأطفال الرضع بسرعة شديدة أفضل تعبيراً عما يسؤوهم ويصبح الآباء أكثر خبرة ومهارة فى تخمين الأمر.

ولا يمضى وقت طويل حتى يستطيع أيضاً الآباء التوصل إلى طريقة لمساعدة الطفل الرضيع لكى يشعر بالرضا، وهو ما يشبه تماماً القول بمساعدة الطفل الرضيع على إشباع احتياجاته. ويتعلم الأطفال فى أثناء نموهم ماذا يشعرهم بالرضا وماذا يشعرهم بالضيق، وذلك باستخدام المعلومات المتوافرة لهم باستمرار عما يشعرون به. وهم فيما يفعلون ذلك يتعلمون إشباع احتياجاتهم الخاصة أو الحصول على مساعدة من الآخرين (مثل الوالدين) إذا لم يتمكنوا من إشباعها بأنفسهم.

ويعرف معظم الأطفال من آبائهم، حتى قبل دخول المدرسة، أن المدرسة شيء مفيد بالنسبة لهم، ويتوقعون أن تمنحهم المدرسة شعوراً طيباً. وهم يشعرون غالباً فى البداية شعوراً طيباً: فرياض الأطفال تجربة مشبعة جداً لاحتياجات معظم الأطفال. غير أنه كلما تقدموا فى الصفوف المدرسية لا يشعرهم ما يفعلونه فى المدرسة بذلك القدر من الشعور بالرضا الذى كان يغمرهم وهم فى روضة الأطفال. وحين يتساءلون عن هذا التناقص، يقال لهم إن ما يتعلمونه ما زال مفيداً لهم لأنه سوف يساعدهم فيما بعد. وتكون الدلالة القوية لذلك هى، «استمر فى العمل باجتهاد، ولكن عليك أن تتحلى بالصبر أيضاً فسوف يكون هناك القليل الذى تشعر إزاءه بالرضا على الفور، وهناك ما هو أكثر مما لن تشعر إزاءه بالرضا إلا فيما بعد».

والمشكلة هى أن الاحتياجات الجينية ذاتها لا تعرف شيئاً عما هو فيما بعد: فهى تدفعنا باستمرار لكى نفعل ما يشعرنا بالرضا الآن. قد تستطيع أن تقول لمعدتك إنك لن تقدم لها الغذاء الآن لأنك تريد خفض وزنك، ولكنك لا تستطيع أن تمنع معدتك من أن تقول لك إنها تريد الطعام الآن وعلى الفور. ومن بين مقاييس القوة لدى الإنسان، التى تسمى غالباً قوة الشخصية، مقدار ما نتعلمه عن تحمل الألم أو تأخير البهجة حين نفعل الشيء «المفيد» لأنفسنا على المدى الطويل. وكما أشرت فى الفصل الأخير إذا كان لدينا أسرة تساندنا ونستطيع إشباع احتياجاتنا فى المنزل، يصبح من الأيسر كثيراً المرور بيوم يعمه الإحباط فى المدرسة أو فى العمل.

ويكون من الصعب احتمال أيام كثيرة سيئة حتى مع المساندة العائلية القوية. وقد يكون ذلك مستحيلاً بدون هذه المساندة. ولا يوجد الكثيرون من التلاميذ الذين لديهم القوة على مواصلة العمل باجتهاد عند مواجهتهم للإحباط المؤلم يوماً بعد يوم. والكثير من المواد، التى تدرس الآن بأسلوب الشذرات الذى وصفناه فى الفصل الأول، تثير الملل إلى درجة لا تطاق. ولما كنا جميعاً نريد أدنى حد ممكن من المعاناة، لذلك يختار الكثيرون من التلاميذ الذين يشعرون بالضيق الامتناع عن العمل فى المدرسة.

ويستطيع المدير القائد الناجح التنبوء بمقدار الألم الذى يمكن للعامل أن يتحمله الآن ويستمر مع ذلك فى العمل باجتهاد لكى يحصل على مقابل فى المستقبل. ويستطيع مديرو المدارس الآن القيام بهذا التنبؤ بدقة متناهية: هناك عدد كبير جداً من التلاميذ يرفضون الاجتهاد فى العمل انتظاراً لمقابل يبدو بعيد المنال. أما ما لا سبيل أمام المدرسين لمعرفته فهو مقدار المساندة العائلية لتلاميذهم. إذ يعتقد الكثيرون من المدرسين اعتقاداً خاطئاً أن تلاميذهم يحصلون على مساندة عائلية أكبر مما يحصلون عليه بالفعل.

وهذه من الأخطاء التى يسهل الوقوع فيها، لأن المدرسين، مثلنا جميعاً، يميلون إلى القياس على تجربتهم الخاصة، وكان معظم المدرسين وهم صغار يتلقون مساندة عائلية أكبر مما يتلقاها تلاميذهم. وربما لم تكن تستفيد كثيراً من الرياضيات الأعلى عندما كنت تدرسها، وكنت تدرك تماماً أن هناك ما يمكن أن تفعله فيكون أكثر متعة من الاستذكار لامتحان الرياضيات. ومع ذلك كنت تستذكر على أية حال لأنك قررت، بناء على معلومات حصلت عليها من عائلتك التى تثق بها، أن هذا الجهد ضرورى إذا أردت أن تكون لديك بعض القوة فيما بعد. وربما لم تكن تعرف شيئاً عن حاجتك للقوة، ولكنك كنت تدرك أن مستقبلك قد يتوقف على النجاح فى الرياضيات.

ولو كنت على علم باحتياجاتك الأساسية، فربما كنت أكثر رغبة فى العمل بل ربما كنت أكثر رغبة فى العمل بمساندة عائلية أقل. ويتناول الفصل الحادى عشر تدريس نظرية الاختيار للتلاميذ حتى يمكنهم الاستفادة من مفاهيمها فى إجراء اختيارات أفضل فى حياتهم، ولا سيما الاجتهاد فى العمل بالمدرسة والابتعاد عن تعاطى المخدرات. وإنه لمن المفيد دائماً أن نعرف عن احتياجاتنا، وبخاصة احتياجنا للقوة، لأننا قد نستخدم هذه المعرفة كى تساعدنا على تقبل الألم قصير المدى عندما تتاح لنا فرصة طيبة فى أن تؤدى بنا هذه التضحية إلى القوة والسعادة طويلة المدى فيما بعد.

والعلم بهذه الاحتياجات أمر أكثر من مفيد، إنه شيء جوهرى، وذلك لمن يحتلون موقع إدارة الناس. فمثلاً عندما أقدم أفكارى للمدرسين ومديرى التعليم، فعادة أجرى لقاء مع ستة من تلاميذ المدرسة الثانوية من السنوات الأولى أو النهائية على السواء على مشهد من جمهور عريض. ولما كانت الحاجة إلى القوة أمر يصعب إشباعه عند الشباب، فإننى أطرح دائماً السؤال: «متى تشعر أنك مهم وأنت فى المدرسة؟» ويبدو هذا السؤال دائماً للتلاميذ وكأنه قادم من الفضاء الخارجى، وينظرون إلىّ وكأننى طرحت سؤالاً سخيفاً. ذلك أن الشعور بالأهمية (بالقوة) فى المدرسة، حتى عند التلاميذ الممتازين، وهم عادة المجموعة المختارة لإجراء اللقاء، يعتبر تجربة يبدو أن القلة هم الذين يظنون أنها تتصل بهم.

ولكن عندما أصر على الإجابة يخبرنى معظم التلاميذ بأنهم يشعرون بأهميتهم فى أثناء الأنشطة المدرسية اللامنهاجية: الرياضة والموسيقى والمسرح هى أكثر الأنشطة التى يشيرون إليها. ولا توجد أى إشارة تقريباً إلى الدراسات النظرية. وبطرح السؤال عن السبب فى ذلك، يقولون إنهم فى هذه الأنشطة المدرسية اللامنهاجية؛ حيث يعملون معاً فى مجموعة أو فريق، يبذلون جهداً أكبر وينجزون أكثر لأنهم يساعدون بعضهم بعضاً ويشعرون بمزيد من المتعة. ويؤكدون أيضاً أنهم يشعرون بارتياح أكثر وملل أقل فى هذه المواقف، لأنه من المقبول فيها أن يقيموا علاقات اجتماعية مع الآخرين، وهو أمر غير مقبول فى الدراسات العادية. ومن منظور نظرية الاختيار، يقول هؤلاء التلاميذ إنه يصعب عليهم بشدة إشباع احتياجاتهم فى الدراسات النظرية، لأن معظم العمل يتم بصورة فردية وليس هناك الكثير من المناقشات أو لا توجد مناقشات على الإطلاق.

وعلاج ذلك، حسبما أشير فى ***نظرية الاختيار (نظرية التحكم** سابقاً**) فى حجرة الدراسة***، هو أن يكون التدريس للتلاميذ فى مجموعات تعاونية فى دراساتهم النظرية. فالتعليم بالنسبة للعضو فى فريق تعليمى صغير أكثر إشباعاً للاحتياجات من التعلم

بصورة فردية، ولا سيما عندما يتعلق ذلك بالحاجة إلى القوة والانتماء. ويدرك المديرون القادة الناجحون أنهم عندما يستطيعون تعزيز ومساندة التعاون بين العمال فإنهم يضعون بذلك الأساس للعمل الجيد. وبما أننى قد تحدثت باستفاضة عن هذا الأسلوب فى كتابى السابق، فلست بحاجة إلى التكرار هنا.

فإذا حاولنا إدارة الناس بدون أن نأخذ احتياجاتهم فى الاعتبار، فنحن بذلك نطلب إليهم عمل أشياء دون التفكير جدياً فيما إذا كان لهذه الأشياء أن تشبع الاحتياجات سواء الآن أو فيما بعد. ويعلم المديرون القادة أنه كلما كان العمل فورياً فى إشباع الاحتياجات زاد اجتهاد الناس فى العمل. وبطبيعة الحال، لا يمكن أن يكون الإشباع فورياً فى كل ما نطلب إلى التلاميذ عمله فى المدرسة. ولكن يجب على الأقل أن يؤدى إلى الإشباع فيما بعد، ومن الضرورى أن يعرف التلاميذ متى وأين سيحدث هذا الإشباع. ويحرص المديرون القادة على تقديم هذه المعلومة إلى تلاميذهم. فإذا كان العمل غير مشبع للتلاميذ الآن أو فيما بعد، فلن ينجزوه وبالتالى سوف يخفق المدير فى مهمته.

وهناك اختلاف واضح بين المديرين الرؤساء والمديرين القادة فيما يتعلق بالطريقة التى يتناولون بها إشباع احتياجات أولئك الذين يديرونهم. فالمديرون الرؤساء يأمرون الناس بما يجب أن يفعلوه وفى كثير من الأحوال كيف يفعلوه. كما يخبرونهم بأن الأفضل لهم أن يفعلوه فى ذلك الوقت. ويعبر المديرون الرؤساء بطريقة غير مباشرة عن الدرجة التى يأخذون بها احتياجات العمال فى اعتبارهم بأن العمل طبقاً للأوامر هو أفضل طريقة تشعر العمال بالرضا (أو بإشباع احتياجاتهم).

وأساساً لا يعبأ المدرس الرئيس باحتياجات التلاميذ. فهذا النوع من المدرسين لا يسعى لإقامة صداقة مع التلاميذ ويرى أن العمل أهم من المناخ المحيط بالعمل. ويؤثر المدرس الرئيس فى التلاميذ وليس فى النظام وذلك عكس ما ينصح به ديمينج. وفى

ذلك الجو المتوتر الذى تسود فيه العلامات المدرسية المنخفضة، يصعب على جميع التلاميذ باستثناء عدد قليل منهم إشباع احتياجاتهم. بل يتوقف عدد كبير منهم عن المحاولة برمتها.

وللإنصاف، يود المدرسون الرؤساء مكافأة العمال الذين يعملون بجد ويحرزون النجاح، ولكن كما أشرنا فى الفصل السابق، وباستثناء العلامات المدرسية الجيدة لا يتوافر سوى عدد قليل من المكافآت التى تعنى الكثير بالنسبة للتلاميذ. ومهما كانت المكافآت التى يقدمونها، فالأرجح أن يحدد الرؤساء هذه المكافآت بأنفسهم، ونادراً ما يحاولون معرفة رأى التلاميذ فيما إذا كانت هذه المكافآت هى التى يريدونها. إذ يحدد الرؤساء نوع المكافآت الواجب تقديمها، وفى كثير من الأحوال لا تشبع حاجة التلاميذ وهو عكس ما يعتقده الرؤساء. والمديرون الرؤساء أساساً، يخبرون العمال أنهم يعرفون الأفضل بالنسبة لهم وأنهم على استعداد لاستخدام أى سلطة فى وسعهم لإكراههم على إنجاز العمل بصرف النظر عن احتياجاتهم.

ومع أنه ربما تكون لبعض الناس احتياجات أقوى من الآخرين، كأن يبدو أن بعض الناس يحتاجون مزيداً من الحب أو مزيداً من القوة عما يحتاجه الآخرون، إلا أنه فى معظم الحالات تكون هذه الاختلافات غير ذات بال. فكما أن طول معظم البالغين يتفاوت بين أربعة وسبعة أقدام، فإن معظمنا يحتاج إلى مقادير مماثلة من الحب والقوة والمتعة والحرية وسوف نناضل جميعاً بكل ما أوتينا من قوة لكى ننجوا بحياتنا إذا تعرضنا للخطر. وبالنسبة لكل الأغراض العملية، لا يوجد سوى عدد قليل من الاختلافات الكبيرة بيننا فيما نحتاج إليه. أما ما نختلف فيه إلى حد بعيد فيتمثل فى مدى نجاحنا فى الحصول على احتياجاتنا.

وفى اعتقادى أنه لا ضير من القول بأن بعض التلاميذ محظوظون لأنهم ولدوا فى بيوت تكون عادة على قدر من الثراء حيث يكون الأبوان رؤساء لهم على نحو أقل

من الرئاسة التى يتعرض لها معظم الأطفال الآخرين. ففى مثل هذا المناخ الذى يقل فيه الإكراه يتعلمون أساليب لإشباع احتياجاتهم أكثر من أولئك الذين يتعرضون لمزيد من الرئاسة. ولا يتعرض الأطفال الذين ينشأون فى بيوت ثرية على الأرجح إلى الرئاسة أقل من الآخرين فحسب، بل إنهم يحصلون أيضاً على مزيد من المساعدة من أبويهما فى أثناء تعلمهم إشباع احتياجاتهم. كما أنهم يتمتعون بفرصة الحياة فى أحياء أفضل ويذهبون إلى مدارس «أفضل». وهم فى هذه المدارس يتعرضون للرئاسة أيضاً أقل من التلاميذ المنحدرين من بيوت أقل ثراءً. وهم يجتهدون فى الدراسة أكثر لإرضاء آبائهم لأنهم يتوقعون مزيداً من الحب والاهتمام، كما أن لديهم ولدى مدرسيهم برامج مدرسية متماثلة. فالمدرسة أكثر إشباعاً لهم من التلاميذ الأقل ثراء بسبب كل هذه العوامل. هذا، وينجز التلاميذ القادمون من بيوت ثرية معظم العمل الجيد فى المدارس العامة.

أما بالنسبة للأقل ثراءً من التلاميذ فتعتبر الإدارة بالرئاسة لهم فى كل من المنزل والمدرسة كارثة مزدوجة: أولاً، تعلم هؤلاء التلاميذ أنماطاً سلوكية تشبع احتياجاتهم أقل من الأطفال القادمين من بيوت تتمع بالثراء، ويذهبون إلى المدرسة وهم أقل رغبة وأقل قدرة على أداء العمل. ولذلك فمن السهل أن يعتريهم الشعور بالإحباط. ويعنى ذلك أنهم منذ البداية تقريباً لا يؤدون عملاً جيداً فى المدرسة مثلهم، رغم أنهم يتمتعون بالفطرة بالمقدرة مثل التلاميذ الأثرياء الذين يؤدون عملهم على نحو أفضل. ثانياً، يلقى التلاميذ الأقل ثراءً من الرئاسة أكثر مما يلقاه التلاميذ المحظوظين من جانب أولئك الذين يفترضون أن ذلك سوف «يدفعهم» إلى الأداء الأفضل. وفى مثل هذا المناخ الرئاسى الظالم (لهم)، يرفضون العمل أكثر؛ ومع استمرار ما يتعرضون له من ضغط وعقاب يتعلمون كره المدرسة. والمؤسف أن المدرسة بالنسبة لمعظمهم هى المكان الوحيد خارج المنزل الذى يمكن أن يتعلموا فيه طرقاً هامة لإشباع احتياجاتهم.

وفى نهاية الأمر يحصلون من المدرسة أقل كثيراً مما يحتاجون، ويصبح الكثيرون منهم عبئاً على المجتمع الذى يعيشون فيه وخطراً عليه.

ومع أواخر الدراسة الإعدادية أو مطلع الدراسة الثانوية تكون هناك حالة أشبه بالعداوة التامة بين المدرسين والتلاميذ غير المجتهدين، الذين يصل عددهم فى بعض الأحيان إلى 90 فى المائة من التلاميذ فى المدارس التى تقع فى الأحياء المحرومة اقتصادياً. وعندما يشترك ذلك العدد الكبير من التلاميذ فى تلك العداوة، يستنزف ذلك المناخ الغاضب قدراً كبيراً من الطاقة للسيطرة عليه. والأرجح أن ينزلق الطرفان إلى نوع من التجهم أو الهدنة العدائية الغاضبة: أى أن لسان حالهما يقول: «لن أضايقك إن أنت لم تضايقنى». وهى هدنة هشة. وعندما تنتهك هذه الهدنة، وهذا يحدث كثيراً عندما يسيطر شعور بالإحباط الزائد على المدرسين أو التلاميذ، ينفجر الغضب من أحد الطرفين أو من كليهما.

وهذا هو الوضع الراهن المحزن لحوالى نصف عدد التلاميذ حتى فى أفضل المدارس الثانوية العامة لدينا. وقد يكون المناخ أقل تفجراً، غير أن العداء المكبوت يظل على قوته. وسوف يظل الحال كما هو عليه بل وسوف يستفحل، ما لم نقض على الإدارة بالرئاسة التى لا توجه جهودها إلى احتياجات التلاميذ. وعلينا أن نتقبل حقيقة أن غالبية التلاميذ الآن الذين يخضعون للإدارة بالرئاسة لا يرون إلا فرصة ضئيلة لإشباع احتياجاتهم بالاجتهاد فى العمل بالمدرسة. ويستحيل علينا أن نأمرهم بعمل المزيد.

ومع ذلك يشير الكثيرون من المدرسين إلى أنه منذ سنين مضت كان «جميع» التلاميذ يجتهدون فى العمل لأنهم كانوا يتعرضون للعقاب إذا لم يفعلوا ذلك. وربما كان فى ذلك بعض الحقيقة، ولكن الأرجح أن التلاميذ الذين لم يجتهدوا فى العمل كانوا يتعرضون لعقاب كثير بحيث أنهم تركوا المدرسة أو طردوا منها. وكانت

الصفوف المدرسية الأعلى قبل الحرب العالمية الثانية تضم نسبة أعلى من التلاميذ الذين كانوا يرغبون فى التعليم أكثر مما يفعلون الآن، وذلك لارتفاع معدلات التسرب من المدرسة فى المراحل المبكرة.

واليوم، هناك عدد أكبر من أى وقت مضى من التلاميذ الذين يواصلون الدراسة فى المدرسة، بعد أن أصبح واضحاً لجميع الأسر تقريباً ولكثيرين من التلاميذ، أغنياء وفقراء، أن الحصول على فرصة فى الحياة الكريمة يحتاج إلى الحصول على الدبلوم. ولكن البقاء فى المدرسة مع اعتقادهم بأنهم لا يستطيعون إشباع احتياجاتهم يعنى أنهم لن يجتهدوا فى العمل ولن يؤدوا عملاً جيداً. وقد جاء فى إحدى المقالات التى استندت إلى البحث الجيد عن «التسرب من التعليم» ما يلى:

> ينفق قطاع الأعمال الخاصة فى أمريكا 30 مليار دولار سنوياً فى تدريب العاملين على مهارات القراءة والرياضيات التى كان من الواجب أن يتلقوها فى المدرسة الثانوية ... وإذا لم نواجه مشكلة التسرب من المدارس ونظام التعليم المتداعى على الفور، فسوف تتعرض الأمة بأسرها للمخاطر، وليس الأشخاص وحدهم. وذلك كما قال ديفيد پ. جاردنر، رئيس منظومة جامعة كاليفورنيا ورئيس لجنة الشريط الأزرق التى تدرس هذه القضية... ويقول جاردنر «لا بد من التصدى لهذه المهمة ولا بد من دفع الثمن. ولا يوجد لدينا بدائل أخرى.»[2]

علينا الاعتراف بأنه رغم أننا لا نستطيع دفع التلاميذ إلى مزيد من الاجتهاد فى العمل فسوف تؤدى الإدارة بالقيادة فى المدرسة أو المساندة فى المنزل إلى تلاميذ أكثر

اجتهاداً فى العمل. أما إذا وجد هذان العاملان فالمؤكد تقريباً أن يبلى التلميذ بلاءً حسناً فى المدرسة. وإذا لم يكن العاملان موجودين فالأرجح أن يكون التلميذ عاجز عن التحصيل فى المدرسة، ولن يفلح فى تغيير ذلك أى قدر من الإكراه. وبطبيعة الحال سيكون من الرائع لو وجد المزيد من العائلات المساندة لقيمة التعليم. ولكن ما تستطيع المدرسة أن تفعله، ويجب أن تفعله، فهو إدارة التلاميذ بطريقة تجعلهم قادرين على إشباع أفضل لاحتياجاتهم بما يفعلون فى المدرسة.

والمديرون القادة كالمديرين الرؤساء، لديهم الهدف المتمثل فى دفع عمالهم إلى الاجتهاد فى العمل، ولكنهم فى أثناء ذلك لا يكفون عن مراعاة احتياجات العمال. ولقد وضحت ذلك فى الفصل الثالث عندما قدمت مثالاً وصف كيف استطاع مدرس الجبر الافتراضى أن يقنع عدداً أكبر من التلاميذ بتعلم المادة الدراسية. وفى اعتقادى أن هذا المثال يستحق المراجعة لنبين مدى ارتباط هذا النهج بالاحتياجات الأساسية. فمنذ اليوم الأول يحاول المدرس القائد أن يخلق مكاناً للعمل يتميز بالدفء والود ويخلو من الإكراه تماماً. ويدرك التلاميذ على الفور أن هذا المدرس ليس خصماً لهم وأنه لا يحاول إشباع احتياجه للقوة بممارسة رئاسته عليهم.

وسوف يكافح المدرس لكى يحميهم من الآخرين الذين قد يمارسون الرئاسة عليهم طالما ظلوا راغبين فى الاجتهاد فى العمل. فإذا كان التلاميذ مثلاً يتعلمون ولكنهم يثيرون الضجيج فسوف يحميهم المدرس القائد من مدير التعليم الذى يعتقد أن العمل الجيد الوحيد هو الذى يحيط به الهدوء. وربما يرجع سبب الضجيج فى حجرات الدراسة إلى المدرس القائد الذى يدرس بأسلوب المجموعات التعاونية، وقد أثبت البحث العلمى أن التلاميذ يتعلمون أكثر عندما يكون هناك تفاعل كثير يصاحبه الضجيج غالباً. كذلك يشجع المدرس التلاميذ على العمل معاً فى المنزل؛ لأن الكثيرين منهم لن يؤدوا واجباتهم المنزلية إذا كانوا مضطرين إلى أدائها بمفردهم. وفى حجرة الدراسة، يتحرك المدرس من مجموعة إلى أخرى ويستطيع التعرف على كل تلميذ

منهم بطريقة قد لا يمكن أن يصل إليها بمجرد إلقاء المحاضرات أو تحديد واجب كل تلميذ على حدة فى حجرة الدراسة. ويبحث المدرس دائماً فى أثناء تعرفه على التلاميذ عن طريقة أفضل للتدريس ويطلب إليهم أن يدلوا بدلوهم فيما قد تكون عليه هذه الطريقة.

ويؤكد المدرس القائد أن الجبر، لا يستحيل على الفهم رغم صعوبته. فهو لا يتطلب موهبة خاصة، وسوف يكون كل من يبذل جهداً فيه قادراً على تعلمه جيداً. ويحاول المدرس قدر جهده، سواء فى حجرة الدراسة أو فى الواجب المنزلى أن لا يدع التلاميذ يقبلون، بما هو أقل من الصواب فى عملهم، حتى إذا كان ذلك مجرد حل مسألة واحدة. بل الأهم من الحل الصائب للمسائل أن يدركوا ماذا فعلوا لكى يصلوا إلى الحل الصائب. ويكون التركيز دائماً على معرفة كيف يحلون الرياضيات وأين ربما يجدون لها التطبيق فى حياتهم الشخصية.

ويشرح المدرس القائد كذلك أن الهدف الوحيد من العلامات المدرسية هو معرفة ما تعلمه التلاميذ. (سوف يتناول الفصل الثامن العلامات المدرسية باستفاضة). ولا تعنى العلامة المدرسية المنخفضة الرسوب، بل تعنى أن التلميذ لم يحصل بعد على التعليم الكافى. وتظل جميع التقديرات أمراً مؤقتاً، حتى نصل للتقدير النهائى: إذ يمكن بل يجب رفع أى علامة مدرسية منخفضة على الطريق. وسوف يحصل التلاميذ على علامة مدرسية أعلى بدلاً من العلامة المدرسية المنخفضة عندما يثبتون أنهم تعلموا أكثر من ذى قبل. ويوضح المدرس أنه هو شخصياً يكره العلامات المدرسية المنخفضة ويحب أن يعطى العلامات المدرسية الأعلى: وكل ما ينبغى على التلاميذ عمله هو أن يكونوا على استعداد لإنجاز العمل. وبذلك يبين لهم المدرس أن العلامات المدرسية سوف تستخدم لإكسابهم القوة ولن تستخدم قط سلاحاً أو عقاباً. وهذا يختلف اختلافاً بيناً عن الإدارة بالرئاسة: ففى كثير من الأحوال يشعر التلاميذ بالعجز والإحباط

بسبب العلامات المدرسية، عندما تستخدم تلك العلامات المدرسية المنخفضة فى توقيع العقاب ولا ترتفع على الإطلاق.

ورغم التأكيد على الاجتهاد فى العمل فالمناخ فى حجرة الدراسة غير متجهم قط. بل يسعى المدرس القائد إلى إشاعة جو من الاستمتاع: فما دام علينا أن نعمل فلنعمل طوال الوقت فى جو من المرح والمتعة. ومع ذلك، فالمديرون القادة أكثر استعداداً من المديرين الرؤساء فى السماح للعمال بأن يكون لهم دور فى تحديد أفضل الطرق لأداء العمل. ويقضى المدرس القائد، فى سبيل تحقيق ذلك، القليل من الوقت فى كل درس تقريباً لكى يسأل التلاميذ عن الطريقة التى يمكن بها الاستزادة من التعلم أو ماذا يمكن عمله لكى يكون الدرس أكثر متعة. ولا يرفض المدرس فكرة المكافآت ولكنه يرى أن التلاميذ عليهم أن يحددوا بأنفسهم نوع المكافآت إذا أصدروا حكمهم بأنهم يؤدون عملاً جيداً. هذا ويجد التلاميذ التشجيع على تخطيط الأنشطة داخل حجرة الدراسة وخارجها مكافأة لهم على العمل الجيد، ويحضر المدرس بعض الأنشطة التى يتجمع فيها التلاميذ خارج حجرة الدراسة، وهو نوع من الالتزام بالعملية الاجتماعية بأسرها حيث يكون هو فيها طرفاً مهماً.

ويقر المدرس القائد بأن الحاجتين اللتين تشبعان بهذه الطريقة من التدريس إلى أقصى حد هما أصعب الاحتياجات فى الإشباع بالنسبة لنا جميعاً ـ وهما القوة والانتماء ـ ويحاول دائماً مساعدة التلاميذ على إشباع هاتين الحاجتين فى أثناء العمل. ويتقبل المدرسون القادة ما يصعب على المدرسين الرؤساء تقبله، وهو أنه كلما زادت القوة الممنوحة للمدرس قل ما يجب أن يستخدمه لكى يرأس التلاميذ. وتأتى القوة الحقيقية من نظرة التلاميذ إلى المدرس باعتباره بارعاً فى أداء وظيفته، وذلك بأن يريهم ويقدم لهم النموذج لما يجب عمله وأن يخلق مناخاً صالحاً للعمل. ويقدر التلاميذ للمدرس القائد أنه لا يلجأ قط إلى التهديد أو العقاب بل يقول لهم دائماً أنه

إذا كانت هناك مشاكل: «سوف نحلها معاً». ويجد المدرس القائد إشباعاً لحاجته إلى القوة فى إنجاز العمل على نحو جيد، وليس بإخضاع التلاميذ.

وإذا افترضنا أن مديرى التعليم يديرون المدرسين بهذه الطريقة التى أقترح أن يدير بها المدرسون التلاميذ فقد تبدو هذه المقترحات رائعة لبعض المدرسين. وربما يقولون أيضاً أن ما وصفته هنا مجرد أمل كاذب «لن يسمح أحد لى بالتدريس على هذا النحو أو معاملتى بهذه الصورة.» وما يقولونه ضمناً هو أن هذا النوع من التدريس والإدارة يتعارض مع الافتراض التقليدى للمدير الرئيس الذى يبدو أنه يسيطر على التعليم: وهو، لا يمكن الثقة بالتلاميذ ولا بالمدرسين لعمل ما هو أفضل لهم، ويجب أن يُملى عليهم ما يفعلونه كما يجب إكراههم على عمله. ولذلك، حتى عندما يحصل المدرسون القادة على نتائج إيجابية، وهو ما سيحدث بالفعل، فقد ينظر إلى ما يفعلونه للحصول على هذه النتائج على أنه تهديد لرؤسائهم وللمدرسين الرؤساء الذين يعملون معهم جنباً إلى جنب على حد سواء.

وحتى إذا كان تلاميذ المُدرسة القائدة يعملون بجد، فربما يقال لها إن الانضباط لديها غير صارم لأن هناك ضحكات تصدر من فصلها. وإذا كانت المُدرسة القائدة مبدعة فى عملها، وهو ما يجب للتدريس بطريقة تشبع الاحتياجات، فسوف يقال لها إنها تنحرف عن طريقة تنظيم دروسها التى خضعت للاختبار على مر السنين (بإفراط) وهى أن تلقى المحاضرة ثم تعهد إلى التلاميذ بتكرار قيل كل بمفرده على مكتبه فى حجرة الدراسة. لقد أخبرتنى مجموعة من التلاميذ تتميز بالبراعة والكفاءة أنهم كانوا يؤمرون بممارسة «التكرار إلى درجة غير محتملة» فى المدرسة الثانوية.

وسوف تكون المدرسة القائدة موضع انتقاد أيضاً لاهتمامها وعنايتها الزائدة عن الحد، وسوف يقال لها إن المشاركة الشخصية الزائدة عن الحد ليست من أصول المهنة. وسوف يحثونها أن تضع فى اعتبارها اختبارات التقييم التى تجريها الولاية، وأن تفتت

الموضوع حتى تكون إجابات التلاميذ أفضل فى هذه الاختبارات رغم عجز هذا الأسلوب عن جذب اهتمام أكثر من نصف التلاميذ. وسرعان ما تعلم أنها لن تكون محبوبة فى المدارس (وفى العالم بأسره أيضاً)، التى يسيطر عليها المديرون الرؤساء لما تؤمن به وبصفة خاصة لما تفعله. وسوف ترى الإخفاق المثير للرثاء للكثيرين من المدرسين الرؤساء، ولكن يظل معظم أولئك الذين يديرون النظام مستمرين فى مساندة ما يفعله المدرسون الرؤساء باعتباره الأسلوب الصحيح وينتقدونها لأنها على خطأ.

هذا هو نوع التفكير الرئاسى الذى يؤدى إلى افتراض تقليدى مدمر تماماً بأن المدرسة لا بد أن تكون مكاناً للصراع بين المدرسين (الرؤساء) والتلاميذ (العمال)، وأنه إذا غفل الرؤساء ولو للحظة، فسوف يحطم التلاميذ المدرسة. غير أن الحقيقة المحزنة هى أن الكثير من مدارسنا أصبحت بالفعل قاب قوسين أو أدنى من التدمير: فقد أصبحت بعض مدارسنا فى وسط المدينة أبعد شيء عن أن تكون أماكن للتعلم. وكلما اعتمدنا على المديرين الرؤساء فى حل المشكلات، زاد ما سوف نفقده من القليل الذى لدينا.

والرأى الذى أناضل من أجله هو أن المدرسين ومديرى التعليم الناجحين، سواء كانوا على وعى به أم لا، يستخدمون نظرية الاختيار التى سوف أشرحها باستفاضة فى الفصلين التاليين. غير أن معظم المدرسين لن يبذلوا جهداً فى تعلم نظرية الاختيار إلا إذا وجدوا المساندة بحزم وحماس من مديرى التعليم الذين أصبحوا هم أيضاً مشاركين فيها. أما إذا لم تحظ محاولات المدرسين فى التحول إلى مديرين قادة بالاعتراف والاحترام فسوف تسود الإدارة بالرئاسة. فالمدرسون بحاجة إلى القيادة، وهو ما يعنى أن يجدوا التشجيع والاحتفاء من مديرى التعليم الذين يذهبون إلى زيارة فصولهم، ويثنون عليهم وعلى تلاميذهم على أى عمل جيد ينجزونه. ويجب أن يعمل المديرون القادة بهمة على تعزيز إشباع الاحتياجات على جميع مستويات النظام، ولن ينجح ما هو أقل من ذلك.

الفصل الخامس

عالم الجودة

أشرت فى الفصل السابق إلى أننا جميعاً مدفوعون بخمسة احتياجات أساسية كامنة فى بنائنا الجينى. كما أن سلوكنا هو دائماً أفضل محاولة فى وقتها لإشباع حاجة أو أكثر من هذه الاحتياجات. ومن المهم أن نتذكر أنه على الرغم من تماثل احتياجاتنا بالضرورة، فربما يختلف تماماً السلوك الذى نختاره لإشباعها. فقد يكتسب التلميذ مثلاً القوة بالتفوق فى الرياضيات، ويكتسبها آخر بإشاعة الفوضى فى حصة الرياضيات. وكما رأينا على ضوء طريقة إدارة مدارسنا، قد يكون الاختلاف فى المساندة العائلية أفضل تفسير للسبب فى حدوث ذلك.

وهذا التفسير، رغم احتمال دقته، لا يساعد كثيراً المدرس الذى يحاول التدريس لتلميذ فوضوى. إذ لا يستطيع المدرس زيادة المساندة التى تقدمها عائلة هذا التلميذ. ولكن فهمه لحاجة التلميذ الفوضوى إلى القوة يمكن أن يساعد بدون شك. وإذا نجح المدرس فى إقناع التلميذ الفوضوى على الاجتهاد فى العمل بما يكفى للحصول على علامة مدرسية جيدة فى مادة واحدة فحسب، فربما يشعر التلميذ بالرضا إلى الحد

الذى يجعله يتوقف عن إشاعة الفوضى، ويبدأ فى العمل لمزيد من العلامات المدرسية الجيدة. أما إذا استنتج المدرس أن التلميذ يشعر بالوحدة، وأنه يشيع الفوضى لجذب الاهتمام، فربما استطاع المدرس أن يعهد بالعمل إلى مجموعات تعاونية صغيرة بحيث يستطيع التلميذ فيها الحصول على الاهتمام المطلوب.

بيد أن هذه الافتراضات هامة. فمن الناحية العلمية، يصعب إدارة التلاميذ الذين يشعرون بالإحباط وخيبة الأمل بنجاح. ويرجع السبب فى ذلك إلى أن معظم المدرسين يعتمدون فى حل المشاكل على الإكراه والإجبار. ولا يقتصر الأمر على إخفاق هذا الأسلوب عملياً، بل إنه يؤدى دائماً إلى تفاقم المشاكل. وإذا لم نتمكن من إقناع التلاميذ (بدون إكراه) بأنه من مصلحتهم أن ينجزوا عملاً جيداً فى المدرسة فلن يكون باستطاعتنا أن نفعل شيئاً للنهوض بالمدارس. ويجب أن يدرك أولئك الذين يديرون مدارسنا أن معظم المشاكل نتجت عن الإدارة بالرئاسة، وأنه يجب عليهم البدء فى عملية التغيير إلى الإدارة بالقيادة. فحينئذ سوف نمنع المشاكل، وسوف يكون هذا المنع هو سبيلنا الوحيد إلى إحداث تقدم.

ونأخذ مثالاً من أحزمة المقاعد: فقد استغرق الأمر وقتاً طويلاً لكى يتقبل الناس أنها فكرة جيدة. ورغم أنه يتحتم علينا مساندة البحوث الطبية لعلاج الجروح الناجمة عن الإصابات البدنية المفاجئة، إلا أن أحزمة المقاعد ستمنع وقوع مشاكل مثل تلف المخ الذى قد لا يجد الطب علاجاً له قط. وبالمثل قد يحتاج تقبل الإدارة بالقيادة وقتاً طويلاً. ولكن بعد أن بذلنا كل ما فى وسعنا فى محاولة إصلاح التعليم عن طريق الإكراه والإجبار، لا بد لنا الآن أن نتحول إلى الجودة باعتبارها أفضل وسيلة لمنع المشاكل. ولكن حتى نستطيع أن نفعل ذلك فلا بد لنا من فهم فكرة نظرية الاختيار عن عالم الجودة.

ولئن كانت الدافعية الأساسية لنا هى دائماً محاولة إشباع حاجة أو أكثر من احتياجاتنا الخمسة الأساسية، إلا أن القلة منا يدركون جيداً أن هذه الاحتياجات

موجودة بالفعل. فنحن عندما نشعر بالوحدة أو التعاسة لا نشكو من عدم إشباع احتياجاتنا إلى الانتماء: بل نبحث عن صديق. وعندما نشعر بالجوع لا نشكو أننا نجد مشقة فى بقائنا: بل نبحث عن وجبة غذائية. ونحن نبحث لأننا نعلم أننا سنشعر أننا فى حالة جيدة عندما نعثر على ما نبحث عنه، وليس لأننا نعتقد أن علينا أن نشبع هذه الحاجة أو تلك.

وكما ذكرت من قبل، فإن ما نعرفه عند مولدنا وسنظل نعرفه طوال حياتنا هو ما نشعر به. وقد يمر بعض الوقت قبل أن ندرك حقيقة مفهومى الألم واللذة، غير أننا منذ البداية نعرف الفرق بين هذين الشعورين الأساسيين، وسرعان ما نعرف بالتحديد ما يشعرنا بالرضا وما يشعرنا بالاستياء. إننا نتعلم، بعد فترة قصيرة من الميلاد، أن نتذكر كل ما نفعله، أو كل ما يحدث لنا مما يجعلنا نشعر بالرضا. ثم نجمع بعد ذلك هذه الذكريات التى تشعرنا بلذة غامرة فيما يمكن أن نسميه عالم الجودة، ويصبح هذا العالم من الذكريات أهم جزء فى حياتنا.

وبالنسبة لمعظمنا يتكون هذا العالم من صور (أو أنواع من الإدراك الحسى إذا أردنا، مزيداً من الدقة) ويمثل أفضل ما استمتعنا به فى حياتنا. وتصبح هذه الصور معايير لما نحب أن نستمتع به مرات ومرات إذا استطعنا. أما إذا حاولنا إدارة الناس بدون أن نعلم شيئاً عن الدور الذى يلعبه عالم الجودة فى حياتهم، فلن نحقق الفاعلية المطلوبة.

ولتوضيح هذه الفكرة المهمة، لننظر إلى الطفل حديث الولادة: سيكون من الواضح أن الطفل الوليد لا حيلة له تقريباً وأنه سيموت على الفور إذا لم يكن موضع رعاية. والطفل لديه احتياجات ولكنه لا يعرف ما هى ولا كيفية إشباعها. ولكن الطفل يعرف تماماً ما يشعر به، ولديه (أو سرعان ما يتعلم) بعض السلوكيات البدائية للغاية مثل الصراخ أو المناغاة التى تساعد أولئك الذين يعنون به فى تخمين ما يشعر به.

والطفل لديه أيضاً حواس. وهو لا يعرف ما هى أو حتى ما الذى تحدثه من شعور، ولكنه يستطيع أن يرى ويسمع ويلمس ويشم ويتذوق فى أدنى صور هذه الحواس. وأخيراً، الطفل لديه قدرة معقولة على التعلّم من سلوكه، أيا كان هذا الحد الأدنى من السلوك، بأن ما يفعله قد يغير ما يشعر به. فالطفل مثلاً يتعلم فى مرحلة مبكرة جداً من حياته أن يصرخ عندما يشعر بوخزات الجوع. وإذا افترضنا أن الأم هى التى تعنى بالطفل، فسرعان ما تدرك الأم أن الطفل يحتاج للطعام ومن ثمة تطعمه.

ومع تكرار هذه العملية، يبدأ الطفل يتعلم أن هناك علاقة بين وخزات الجوع واختياره للصراخ للتعبير عن ذلك، واللذة التى يشعر بها بعد إطعامه. ثم يبدأ أيضاً فى الإحساس، وبعد ذلك فى التعلم، بأن هناك «شيئاً ما» موجود لإطعامه. وسرعان ما يتعلم أيضاً أنه يستطيع التحكم فى هذا «الشىء» بالصراخ بحيث يفعل هذا «الشىء» باستمرار الأشياء التى تشعره بالرضا.

وفى نهاية الأمر يتعلم الطفل من هو ذلك الشخص الموجود هناك بالتحديد، وأن هذا الشخص له اسم هو «الأم»، وأن هذه الأم تساعده فى أى وقت يشعر فيه بالألم. ومع استمرار عملية التعلم تلك، يستخدم الطفل جميع حواسه وكأنها كاميرا متعددة الحواس فى التقاط صورة لأم محبة ومهتمة به ويختزن هذه الصورة شديدة الإشباع باعتبارها إحدى الصور التى سوف تكون مجموعته الخاصة من الذكريات المشبعة للاحتياجات ـ أى عالم الجودة. وسوف يختزن هذا الطفل أكثر الصور إشباعاً لاحتياجاته أو صور الجودة لكل شىء يدركه فى ذلك المكان من ذاكرته طوال حياته. ومعظمنا لدينا صورة لأمهاتنا فى ذلك العالم الخاص طوال معظم فترات حياتنا، إن لم تكن حياتنا كلها.

وهذه الصور الموجودة فى عالمنا الخاص محددة تماماً وشخصية تماماً على عكس الاحتياجات الأساسية التى تتشابه تقريباً بالنسبة لنا جميعاً. ويستحيل أن يشترك اثنان

منا فى الصور نفسها، حيث لا يوجد اثنان منا يعيشان الحياة نفسها. وهى تسمى عالم الجودة لأنها تحتوى على الأفضل والأعلى جودة من الصور أو أنواع الإدراك الحسى عن الناس والأشياء والمواقف التى تعلمنا أننا نشعر تجاهها بصفة خاصة بالرضا فى عالمنا الحقيقى. وينمو هذا العالم طوال حياتنا وفى النهاية تكون لدينا فى رؤوسنا مجموعة من الصور أو أنواع من الإدراك الحسى الرائع الممتع. ولسوف تكون حياتنا مثالية إذا تمكنا من الحياة فى عالم حقيقى يشبه تماماً ذلك الفردوس الذى نحتفظ به فى ذاكرتنا.

إن عالم الجودة ذاك هو أهم جزء من حياتنا على الرغم من أنه لا يحتل أبداً سوى جزء صغير من ذاكرتنا. وما يجعله على هذا القدر الكبير من الأهمية أن تلك هى الصورة التى نبذل الجهد فى السعى للوصول إليها طوال حياتنا. أما إذا كان شيء من الأشياء ليست له صورة فى عالم الجودة ذاك، فلن نبذل جهداً كبيراً فى السعى إليه. ويرجع السبب فى أن الكثيرين من التلاميذ لا يجتهدون فى المدرسة إلى أنه ليس هناك صورة للعمل المدرسى فى عالم الجودة لديهم. ولن يتسنى لنا حل مشكلات مدارسنا إلا إذا تمكنا من إدارة هؤلاء التلاميذ بحيث يقتنع الكثيرون منهم بأن العمل المدرسى ينتمى إلى ذلك العالم.

وفى الصغر يلجأ معظمنا إلى صور أمهاتنا فى عالم الجودة لدينا كلما تعرضنا للألم. وعندما نفعل ذلك فإننا نبحث عنها فوراً فى عالم الواقع لكى تساعدنا على التخلص من الألم. ولما كانت الأم صورة شديدة الإشباع للاحتياجات لكل الأطفال وللكثيرين من البالغين تقريباً، فسوف نصغى جيداً لما تقول. وعلى هذا المنوال، سوف نصغى للآخرين جميعاً ممن لهم صور فى ذلك العالم. ومع ذلك فإذا لم يكن لأحد الأشخاص صورة فى عالم الجودة لدينا، فسوف يندر أن نفعل أى شيء صعب قد يطلب هذا الشخص أن نفعله.

ويذهب معظم الأطفال الصغار إلى المدرسة وهم على استعداد للعمل لأن من يحبونهم طلبوا إليهم طاعة مدرستهم. وفى البداية قد لا تكون للمدرسة صورة فى عالم الجودة لدى الصغار. وقد لا يسمحون لها بدخول هذا العالم إطلاقاً إذا كان ما تطلب إليهم عمله غير ممتع أو إذا استخدمت قدراً كبيراً من الإكراه أو الإجبار. وسوف يتضاءل اهتمامهم بما تطلب إليهم عمله. وربما تعمل الأم على بدء العملية، ولكن يجب أن تدخل المدرسة عالم الجودة الخاص بالطفل حتى تستمر هذه العملية. وأهم الصور فى عالم الجودة لدينا هى صور الأشخاص بقدر ما يتعلق ذلك بالاتجاه الذى تسير فيه حياتنا. وسوف نصغى لهؤلاء الناس الممتازين ونثق بهم لأننا تعلمنا أن لهم دوراً كبيراً فى شعورنا بالرضا.

ولئن كان بإمكاننا أن نعيش سنوات بدون أن نعرف تماماً ما هى احتياجاتنا الأساسية، إلا أننا نبدأ فى سن الثانية أو الثالثة من عمرنا يخامرنا شعور بأن هناك بعض الأحوال العامة، مثل الحب والبقاء، ترتبط بقوة بما نشعر به. فنحن عندما نتشارك فى سلوكيات الحب مع أشخاص مثل أبوينا فإننا نشعر بالرضا، وحين نجوع ثم نأكل طعاماً جيدا نشعر أيضاً بالرضا. ومن هنا يسهل علينا أن نربط والدينا بالحب والطعام بالبقاء. وسرعان ما نبدأ فى إدراك مدى أهمية الحرية، وسرعان ما نتعلم عن طريق الضحك معنى المرح، رغم أن القلة منا فقط هم الذين يدركون أنه أحد الاحتياجات الأساسية. وعندما ينصت الناس لما نقول أو حين يهتمون بما نفعل، نشعر بالرضا ونبدأ فهم فكرة أن لدينا بعض القوة. غير أننا سرعان ما نكتشف أن اكتساب القوة ليس أمراً هيناً. وهناك أناس أكثر يكتسبون القوة بحيث ننصت نحن إليهم أكثر مما يهتمون بالانتباه إلينا. ومن العسير العثور على القوة التى يصعب على الكثيرين منا تقبلها باعتبارها إحدى الاحتياجات. وحينما ندرك إحدى الاحتياجات، فإننا نضع لها صورة عامة فى عالم الجودة لدينا ونلحقها بصور الجودة المحددة التى تمثل أهمية بالغة لنا جميعاً.

ومن السهل ملاحظة أن الصورة المشبعة لإحدى الاحتياجات قد ترتبط بكل الاحتياجات الأساسية. فنحن مثلاً نكون أقدر على البقاء، واكتساب الحب، والشعور بالقوة عن طريق المساندة التى نتلقاها من أم مسئولة تهتم برعايتنا، ونشعر بالبهجة ونحن نمزح ونضحك معها، ونجد متعة الحرية وهى تشجعنا أن نبدأ فى الاعتماد على أنفسنا. ويصدق ذلك على المدرس أو المدير الذى يهتم برعايتنا. وربما يصبح المدرس القائد الناجح صورة قوية فى عالم الجودة لدينا؛ لأنه يعلمنا مهارات البقاء، ويصبح صديقاً مخلصاً لنا، ويشاركنا بعض الضحكات، ويمنحنا الحرية كى نتعلم حسبما نرى أنه الأفضل لنا. غير أن المدرس قد يجد صعوبة فى مساعدتنا على إشباع احتياجنا للقوة أكثر من الأم لأن المدرس ليس لديه الوقت الكافى مثل الأم لكى يصغى إلينا. ويعنى هذا أنه يجب على المدرس أو المدير الذى يود الدخول إلى عالم الجودة لدينا أن يشجع التلاميذ أو العمال باستمرار على التعبير عن أنفسهم ثم يصغى جيداً لما يودون قوله.

وفى هذه النقطة بالذات أى الإصغاء يختلف المديرون القادة إلى حد بعيد عن المديرين الرؤساء. فالمديرون القادة يحاولون باستمرار تمكين العمال من القوة بالاستماع إلى ما يودون قوله. أما المديرون الرؤساء فهم أقل شعوراً بالأمان. فهم يخشون أن يفقدوا بعضاً من قوتهم إذا أفرطوا فى الاستماع إلى العمال. وهم بابتعادهم عن العمال يحاولون التأكد من أنه لا يغيب عن العمال أبداً حقيقة أنهم المديرون المسئولون. وليس الأمر أن المديرين القادة غير مسئولين مسئولية كاملة، بل إنهم يتحاشون أن يجعلوا من قوتهم قضية فى أثناء إدارتهم. ولهذا يحاولون أن يفهم العمال أنه على الرغم من تحملهم مسئولية مكان العمل برمتها، إلا أن وظيفتهم ليست الرئاسة بقدر ما هى مساعدة العمال فى التغلب على أى عقبات قد تقف فى طريق أدائهم العمل الجيد. ويوضح أيضاً المديرون القادة للعمال بما لا يدع مجالاً للشك

أنهم يريدون العمل الجيد للتأكد من أنه لدى الجميع وظيفة آمنة مجزية الأجر. ولذلك كان أساس الإدارة الناجحة هو نقل الرسالة إلى العمال بأنه كلما ارتفعت جودة عملهم زادت مسئوليتهم عن هذا العمل. وبما أن العمل الممتاز (ويتضمن ذلك بالتأكيد العمل المدرسى) يؤدى إلى الأمان الاقتصادى، فإنهم بذلك يتحملون مسئولية أكثر تجاه حياتهم ذاتها.

ولا يرغب العمال عادة فى إدارة الشركة، ولكنهم يريدون التعبير عن رأيهم فى الطريقة التى يؤدون بها عملهم، وهم فى ذلك مدفوعين باحتياجاتهم إلى القوة والحرية. أما إذا لم يكن لهم أى تحكم فيما يطلب إليهم عمله، فإنهم يشعرون بالعجز: ولن يضعوا صورة للوظيفة أو للمدير فى عالم الجودة الخاص بهم، ولن ينجزوا عملاً جيداً. وبما أن معظم التلاميذ يخضعون للإدارة بالرئاسة ولا يؤمنون بأهميتهم أو لا يشعرون بمسئوليتهم عما يطلب إليهم عمله، فلن يضعوا المدرس أو ما يتعلمونه فى عالم الجودة الخاص بهم.

بل إن إقناع التلاميذ على أداء عمل جيد أكثر صعوبة من إقناع العمال على ذلك. ويرجع ذلك إلى حد ما إلى أن العمال يحصلون على أجر، ولكنه يرجع فى الغالب إلى أن عدد العمال القادرين على رؤية الجودة فى العمل المطلوب إنجازه أكبر كثيراً من عدد التلاميذ. فمثلاً يستطيع عامل النظافة أن يرى الجودة فى عمل حقير مثل مسح الأرض حتى تخلو من البقع، أسهل مما يستطيع أحد التلاميذ رؤية الجودة فى تعلم التاريخ أو اللغة الإنجليزية. ورغم أنه يتعين على المديرين فى المجال الصناعى إقناع العمال على بذل جهد لأداء عمل جيد، فمن النادر أن يطلب إليهم توضيح معنى الجودة فى العمل. فعادة يستطيع العمال إدراك الجودة بمجرد أن تقع أعينهم عليها. ولكن لا يحدث هذا كثيراً مع العمل المدرسى. فالجودة فى العمل المدرسى مثل التاريخ واللغة الإنجليزية والرياضيات غير واضحة لمعظم التلاميذ إلى أن يبدأوا

العمل الجيد. ويتضح ذلك جيداً فى فيلم، ***قف وسلم عملك*** ***Stand and Deliver***، الذى يصور كثيراً من النقاط التى أحاول شرحها فى هذا الكتاب.

نحن جميعاً نستطيع عادة التعرف على العمل الجيد لأن لدينا بعض الكلمات المعيارية للجودة ـ مثل: مرتب، نظيف، يقظ، متين، لامع، عملى، ناعم، جذاب، ثمين، لذيذ الطعم، قادر على المنافسة، مؤدب، حساس، منتبه، دقيق، وكلها صفات موجودة فى عالم الجودة لدينا. وعندما نستخدم إحدى هذه الكلمات لوصف عمل أو منتج، فالأرجح أننا سنرى الجودة فى هذا العمل أو المنتج. وتستخدم معظم هذه الكلمات أيضاً فى وصف جودة العمل المدرسى، بيد أن تلك الرابطة ليست على هذا القدر من الوضوح. ويبذل المدرسون الناجحون الوقت والجهد فى تدريس العلاقة بين هذه الكلمات المعيارية وجودة العمل الذى يحددونه، وذلك لمساعدة التلاميذ على التعرف على الجودة فى العمل الذى يؤدونه.

ويشرح المدرسون القادة ما يقصدونه من الجودة فى العمل المدرسى ويضعون ملصقات تحتوى على العمل الجيد حتى يستطيع التلاميذ معاينتها. هذا علاوة على أنه حتى يتسنى لهم إقناع التلاميذ بأن عملهم ينطوى على الجودة، فإن جزءاً من جميع الواجبات المحددة لهم، سواء كانوا أفراداً أو مجموعات، يتمثل فى تقييم التلاميذ لجودة العمل الذى يؤدونه. وما دام هناك تحذير للتلاميذ باجتناب النقد اللاذع الذى يكون دائماً تقريباً هدّاماً، فقد يُطلب إليهم أيضاً تقييم جودة العمل الذى ينجزه الآخرون وأن يناقشوا كيف توصلوا إلى نتائجهم. ويحصل التلاميذ من هذه المناقشات على فكرة ملموسة عن معنى الجودة وعما يجب عمله للوصول إليها.

ففى اللغة الإنجليزية مثلاً، قد يكلف المدرس القائد أولاً أحد التلاميذ بكتابة مقالة ثم يطلب إليه بعد ذلك تقييم جودة المقالة بعد اكتمالها. وقد يعتبرها التلميذ

ممتازة لأنها مرتبة، ولا توجد بها أخطاء إملائية، وصحيحة من حيث القواعد اللغوية. غير أن المدرس قد يضع للمقالة تقديراً أقل لأنها لم تكتب بطريقة شيقة. أو ربما يقيم تلميذ التاريخ الواجب المكلف به بأنه ممتاز؛ لأن التواريخ والأماكن صحيحة، حتى إن لم يفهم التلميذ السبب التاريخي فيما حدث.

وقد يحدث أيضاً العكس. فقد يسلم التلميذ المقالة وبها أخطاء لغوية وهجائية سيئة، وآثار غير نظيفة للممحاة، وخروج على الهوامش، ويعطى هذا العمل تقديراً مرتفعاً لأن التعبير عن الأفكار جاء مبتكراً وله تأثير يحرك المشاعر. وقد يخفض المدرس تقدير هذه المقالة للأخطاء الفنية الواضحة. أو ربما يعرف تلميذ التاريخ المغزى التاريخي للأحداث ولكنه يحصل على تقدير منخفض من المدرس لعدم معرفته بالتواريخ والأماكن الصحيحة. من هذا يتضح لنا أن الجودة في العمل المدرسي ليست واضحة ومحددة تماماً تقريباً كما قد تكون عليه الوظيفة التي سيشغلها التلميذ بعد انتهائه من دراسته.

وعندما يحدث اختلاف بين المدرس والتلميذ حول تقييم جودة واجب كلف به التلميذ أو اختبار، فعلى المدرس أن يناقش هذا الاختلاف مع التلميذ. ومن هذه المناقشات يتعلم التلميذ الحكم على ما يحدد جودة العمل. ومن الأمور بالغة الأهمية كذلك أن تعطى الفرصة للتلاميذ لتحسين عملهم: فإذا لم نحاول تحسين ما نؤديه من عمل، فلا معنى إذن لعملية التقييم تلك. ويظل الأمر جديراً بالمناقشة حتى إذا اتفق المدرس والتلميذ حول التقييم فربما تختلف أسباب هذا التقييم المتماثل. ولا يدخر المديرون الناجحون جهداً لتوضيح معنى الجودة، ولا سيما في المواقف التي تكون فيها هذه الجودة غير واضحة، والعمل المدرسي أحد هذه المواقف في كثير من الأحوال.

وفي كثير من المدارس التي عملت بها، كان المدرسون والتلاميذ يفترضون كأمر مسلم به أن معظم العمل لن يكون ممتازاً. وسوف يستمر ذلك طالما أننا لا نبذل جهداً

في تعريف التلاميذ بالعمل الجيد. ولا يصدق المديرون القادة أن التلاميذ لا يستطيعون أداء العمل الجيد، ولكنهم يدركون أن الكثيرين من التلاميذ لا يعرفون ما هى الجودة ولم يؤدوا عملاً جيداً على الإطلاق تقريباً. وهم يعلمون أن الفرصة ضئيلة أمام التلميذ أو العامل لكى يناضل لتحقيقها فى عزم وتصميم حتى يصبح مدركاً ما هى الجودة وحتى يخوض التجربة بما يكيفيه لاكتشاف أنها مشبعة للاحتياجات.

وثمة جانب آخر يختلف فيه التدريس بالقيادة عن الإدارة بالقيادة فى المجال الصناعى، يتمثل فى أنه على المدرس أن يبذل جهداً أكبر من المدير الصناعى لكى يدخل عالم الجودة لدى العامل. فالمرجح أن ينجز عمال الصناعة عملاً جيداً أكثر مما يفعله التلاميذ لأنهم أكثر اهتماماً بالبقاء، ولأنهم أيضاً أقل اعتماداً إلى حد كبير على المدير من اعتماد التلاميذ على المدرس. فمثلاً، ما أن يعرف معظم العمال عملهم حتى يكونوا قادرين تماماً على الاستمرار فى أدائه جيداً إذا أرادوا ذلك؛ وقد لا يلتفت المدير كثيراً إلى ما يفعلونه إلا لكى يقدم لهم أحياناً بعض الإطراء إذا كان المدير رجلاً حكيماً. ومن الناحية الأخرى، ما أن يؤدى التلاميذ عملاً جيداً حتى ينتقلوا إلى شىء جديد ويرتبطوا بالمدرس ارتباطاً وثيقاً فى العملية برمتها. فالعمل المدرسى كثير التغير، كما أن جودة المدرس تساوى فى أهميتها جودة العمل. ولن يجتهد التلاميذ من أجل مدرس لا يحتل مكانة راسخة فى عالم الجودة لديهم. وعلى المدرس أن يبذل المزيد من الوقت والجهد فى محاولة لإشباع حاجة التلميذ أكثر مما يتحتم على المدير فى الصناعة أن يبذله من أجل العامل.

يقول لى التلاميذ إن المدرس الجيد شديد الاهتمام بالتلاميذ وبالمادة التى يدرسها لهم. ويقولون أيضاً إن مثل هذا المدرس يدير كثيراً مناقشات الفصل ولا يحاضرهم كثيراً. وجميعهم تقريباً يقولون بأن المدرس الجيد يتحدث إليهم بمستواهم؛ ولا يضع نفسه فى مكانة أعلى منهم، ويشعرون بالارتياح فى الحديث معه. ويقولون لى أيضاً إن

المدرس الجيد لا يهدد ولا يعاقب وأنهم لا يكنون كثيراً من الاحترام للمدرسين الذين يفعلون. والمعنى الحقيقى لما يقولونه هو أن تلك هى معاييرهم فى السماح للمدرس بدخول عالم الجودة لديهم.

ويقول لى التلاميذ أيضاً إنهم يقدرون ويجلون المدرسين الذين يبذلون جهداً لكى يكونوا ممتعين. فالمدرسون القادة الناجحون يحاولون أن يدخلوا الفكاهة والتنوع والأحداث المثيرة فى الدروس، وذلك للمساعدة على استمرار اهتمام التلميذ، شهراً بعد شهر، بمناهج يحتمل أن تكون مملة. والواقع أنه لا توجد دروس فى تعلم كيف يكون الإنسان ممتعاً: فعلى كل مدرس أن يجد طريقته الخاصة إلى ذلك، ولكنها طريقة أخرى للحصول على تصريح بدخول عالم الجودة لدى التلاميذ. وعلى الرغم من عدم وجود إشارة إلى ذلك فى الفصل الثانى إلا أن رغبة المدرس فى أن يكون مسلياً دلالة أخرى على مدى صعوبة أن يكون مدرساً فعالاً ورائعاً.

وحتى إذا كان المدرس على استعداد لبذل الجهد لكى يكون ممتعاً، فالأرجح أن لا يرضى مديرو التعليم الرؤساء عن هؤلاء المدرسين وعن جهدهم. فالرؤساء الذين ينجحون بالإكراه يعتقدون فى القوة المؤثرة للقول بأن «ما يخلو من الألم يخلو من الكسب» ، ولا يحركون ساكن إذا لجأ مدرس ممل إلى التهديد والوعيد حتى يلزم التلاميذ بالانضباط. وهم بذلك لا يدركون أن الملل هو عدو الجودة، وأن جزءاً من وظيفتهم يتمثل فى عمل ما هو أكثر من التشجيع: إنه رعاية المدرسين وهم يكافحون لإضفاء المرح والمتعة على عملهم. أما مديرو التعليم الناجحين فسوف يستخدمون الفكاهة فى تعاملهم مع التلاميذ، وعن طريق هذا النموذج يشجعون المدرسين على أن يفعلوا بالمثل.

فى الزواج الناجح يكون لدى الزوج والزوجة فى عالم الجودة الخاص بكل منهما صور ممتعة لزواجهما. ومن أجل هذه الصور يبذلان جهداً شاقاً فى حل أى

مشكلة تنشأ. ولكن إذا أصبحت المشكلات هائلة ولا يستطيع الزوجان العثور على المتعة والسعادة فى الزواج، فسوف ينتزع أحدهما أو كلاهما صورة الآخر من عالم الجودة لديه. وينفصلان حينما يحدث ذلك. وربما لا يخوضان العملية القانونية، وربما يستمران فى الحياة معاً لأسباب دينية أو عائلية أو اقتصادية، ولكن قد يشعر بالتعاسة أحدهما أو كلاهما وينتهى الزواج باعتباره علاقة ممتعة.

وقد يحدث هذا فى المدرسة. فما أن ينتزع التلميذ صورة المدرسة من عالم الجودة لديه حتى يصبح «منفصلاً» عن المدرسة. وقد لا يترك التلميذ المدرسة بالفعل لأسباب عديدة ومتنوعة، ولكنه لن يبذل جهداً لكى يحصل حتى على أدنى حد من التعليم. ونحن نستطيع أن نجبر التلاميذ على البقاء بالمدرسة، تماماً مثلما كان باستطاعة القضاة منذ سنوات عديدة مضت أن يجبروا الزوجين بالقانون على مواصلة الحياة معاً ما لم تكن هناك خيانة زوجية. بل إننا قد نحاول إجبار التلاميذ على أداء العمل المدرسى، غير أننا لن ننجح معهم قط. إذ إننا لا نستطيع أن نجبر الناس على وضع صور أو انتزاعها من عالم الجودة لديهم.

ورغم أنه يمكن للأزواج والزوجات، الذين انتزعوا صور بعضهم بعضاً من عالم الجودة لديهم، العودة إلى بعضهم بعض مرة أخرى، إلا أنه من النادر أن يحدث ذلك. ومن الممكن أيضاً إقناع تلميذ غير مبال بالبدء فى العمل بالمدرسة من جديد، ولكن ذلك أيضاً نادر الحدوث، وإذا كان للتلميذ الذى «انفصل» عن المدرسة أن يبدأ من جديد، فلا بد أن يكون ذلك غالباً فى مدرسة جديدة، تماماً مثلما يمكن الزواج مرة أخرى من شريك جديد للحياة. وتعتبر مدارس استئناف الدراسة «ملاذاً» للتلاميذ «المنفصلين». غير أنه إذا نجحت هذه المدارس فإنما تنجح لأنها تدار بالقيادة. ففى مثل هذه المدارس نجد معظم الإدارة بالقيادة التى توجد فى مجال التعليم. فالواقع أن الإدارة بالرئاسة أدت إلى الحاجة إلى هذه البدائل.

ولما كان التلاميذ يرون أن مدارسهم مشبعة لاحتياجاتهم، فلا توجد بها مشاكل انضباط تقريباً. وعلى الرغم من أن تلاميذ كثيرين ينجزون عملاً أكثر وعملاً أفضل مما أنجزوه على مدى سنوات، إلا أنه لا توجد لديهم صورة قوية للعمل المدرسى فى عالم الجودة لديهم. وهم يؤدون القليل جداً مما يمكن أن نطلق عليه نحن أو يطلقون هم عليه عملاً جيداً، بل إنهم لا يواظبون على الحضور إلى المدرسة حسبما نود. ومع ذلك، فإنه طالما استمروا فى الاحتفاظ بالمدرسة فى عالم الجودة لديهم، فإننا نعتقد أنه بإمكاننا إقناعهم بالمزيد من العمل.

بيد أن مدارس استئناف الدراسة باهظة التكاليف. وتبين البحوث العلمية التى أجريت فى مجال الأعمال التجارية أن العثور على زبون جديد يحتاج إلى خمسة أضعاف النقود اللازمة للمحافظة على رضا الزبون الحالى. أما فى المدرسة، فنحن نبدأ وجميع التلاميذ تقريباً زبائن راضين، ولكننا نبذل من الوقت والجهد فى العمل على استمرار رضاهم أقل كثيراً ما نفعل فى محاولة لإعادتهم إلى المدرسة بعدما نكون قد فقدناهم تقريباً. إن معظم التلاميذ يبدأون تجربتهم مع المدرسة ولديهم صورة عن العمل المدرسى فى عالم الجودة الخاص بهم، ولهذا فلا بد أن ينصب جهدنا الرئيسى على الإبقاء على هذه الصورة فى ذلك العالم. ونحن عندما نفعل ذلك، إنما نقضى على الحاجة إلى البدائل باهظة الثمن.

ولا تبدأ مشاكل المدرسة على الفور. ويكون التلاميذ المبتدئون شغوفين بوجه عام بأداء ما يطلب إليهم المدرس عمله، ما لم يوقعهم حظهم العاثر فى أول عام لهم بالمدرسة فى أحد المدرسين الرؤساء الذين يمارسون الإكراه أو الإجبار. ويأتى هؤلاء التلاميذ إلى المدرسة ولديهم صور فى عالم الجودة عن المدرسة والمدرسين والعمل المدرسى، مثل القراءة والحساب، لأن أمهاتهم وغيرهن من الأشخاص الذين يحبونهم قالوا لهم إن المدرسة مفيدة لهم وأنهم سيحبونها. ويكتشف معظم التلاميذ فى رياض

الأطفال والسنة الأولى أن ما قيل لهم حقيقى، ومن ثم يجتهدون فى الدراسة. ولقد كانت برامج البدء المبكر فى الدراسة ناجحة لأنها تزيد من قوة صور المدرسة فى عالم الجودة لدى كثيرين من الأطفال.

ويثبت صغار التلاميذ صور مدرسيهم الذين يحسنون رعايتهم ويشبعون احتياجاتهم فى عالم الجودة لديهم، لأنهم يكتشفون أن المدرسة شيء ممتع ولأنهم أيضاً يريدون إسعاد والديهم. فصور الأشخاص هنا هى أهم شيء، كما قلت من قبل. غير أنه بعد انتهاء السنوات الأولى يبدأ عدد الأطفال الذين يشعرون بالرضا تجاه المدرسة فى الانخفاض بصورة كبيرة. ويرجع ذلك إلى أن الإكراه يصبح أقوى ولا يشعر التلاميذ تقريباً بما كانوا يشعرون به من رضا فى السنوات الأولى.

وبالنسبة لمعظم التلاميذ، تزداد هذه العملية سرعة وتبلغ ذروتها فى الصفوف السابع والثامن والتاسع، وذلك عندما يختار كثير من التلاميذ البدء فى انتزاع صور المدرسين، والعمل المدرسى، ثم المدرسة فى النهاية من عالم الجودة لديهم. وليس من السهل انتزاع هذه الصورة الأخيرة، بل نادراً ما يكون أولئك التلاميذ الذين يتركون المدرسة على استعداد لانتزاعها كلية. وعلى الرغم من تضاؤل حجم صورة المدرسة فإن معظم التلاميذ يحتفظون ببعض الأثر لها فى عالم الجودة عندهم. وهم قد لا يشعرون بالحب تجاه العمل المدرسى أو المدرسين، غير أنهم مع ذلك يظلون محتفظين بفكرة أن المدرسة فى حد ذاتها شيء ثمين وأنهم بحاجة إليها.

وعندما أسأل عن الشيء الطيب فى المدرسة فإن جميع التلاميذ فى أنحاء البلاد يقولون لى، إن المدرسة، سواء كانت جيدة أو سيئة، فهى المكان الذى يوجد به أصدقاؤهم. وهم بذلك القول يعنون أيضاً أنه لو كان المدرسون أكثر وداً لكانت القلة فقط منهم هى التى سوف تترك المدرسة. أما عندما يلجأ المدرسون للإكراه حينما يتعلق الأمر بالعمل المدرسى، كما هو الحال بالنسبة لمعظم أولئك التلاميذ الذين انتزعوا

صورة العمل المدرسى من عالمهم الخاص بالجودة، فإن التلاميذ يقولون إن المدرسين لا يهتمون بهم. وحينئذ يتوقف التلاميذ عن العمل ويتركون المدرسة برمتها. وسوف يتعذر علينا أن نتحرك ولو خطوة واحدة فى اتجاه حل مشاكل التعليم ما لم نتمكن من التخلص من الإكراه. ولن يسمح أحدهم إطلاقاً لأى أثر للإكراه بالدخول إلى عالمه الخاص بالجودة.

وينزلق كثيرون من المدرسين فى مثل هذه العملية. ولقد اشتهر عن ويل روجرز قوله: «لم أقابل قط إنساناً لم أحبه»، ولكن معظم المدرسين قابلوا عدداً كبيراً من التلاميذ الذين لا يحبونهم. وكما ينتزع التلاميذ صور المدرسين من عالم الجودة لديهم، ينتزع أيضاً المدرسون صور التلاميذ الذين لا يعملون من عالم الجودة لديهم. ومع تزايد رؤية أحدهما للآخر على أنه غير مشبع لاحتياجاته تبدأ الحلقة المفرغة التى نراها فى معظم مدارسنا تقريباً. وتؤدى هذه الحلقة من تزايد عدم الحب وعدم الثقة والعداوة إلى علاقة الخصومة بين التلاميذ والمدرسين، وهى خصومة تدمر إلى حد كبير الغرض من المدرسة.

والتدريس مهنة بالغة الصعوبة حتى عندما يحاول الكثيرون من التلاميذ، ولكن إعادة التلاميذ «المنفصلين» إلى بدء العمل مرة أخرى ـ وهى مهمة صعبة يواجهها الكثيرون من مدرسى المدارس الثانوية فى جميع فصولهم تقريباً ـ إنما هو ما يجعل من التدريس أشق المهن على الإطلاق. ومن الضرورى أن نتعلم كيف نصبح مديرين قادة بدون إكراه لكى يكتشف التلاميذ أن المدرسة ترضيهم بدرجة تكفى للاحتفاظ بصورتها فى عالمهم الخاص بالجودة. ولا بد لنا من التركيز على منع المشكلة. ولا أعتقد أننا سنحقق الكثير من النجاح بغض النظر عما يواجهنا من مشقة فى المحاولة لكى «نعيد الدافع» للتلاميذ غير العاملين والذين انتزعوا صورة المدرسة من عالمهم الخاص بالجودة.

الفصل السادس
كيف يكون سلوكنا:
العمل الجيد يمنحنا الشعور بالرضا

يتمتع معظم المديرين الناجحين بميزة طرد العمال غير المنتجين والبحث عن آخرين أفضل. أما مديرو المدارس فلا يتمتعون بهذا الخيار. فلا يمكن طرد التلاميذ غير المجتهدين أو استبدالهم؛ ويظل بالمدرسة عدد كبير من هؤلاء التلاميذ الذين لا ينتجون شيئاً له قيمة. وحتى يكون مدير المدرسة ناجحاً عليه أن يطبق أسلوباً فى الإدارة من شأنه أن يجعل التلاميذ كلهم تقريباً يتصرفون بطريقة تثمر عملاً جيداً، وذلك بالتخرج. ويجب أن يتعلم المدرسون ومديرو التعليم قدراً أكبر مما لدى معظمهم الآن عن الطريقة التى نسلك أو نتصرف بها جميعاً بالفعل، وذلك حتى يتسنى لهم بلوغ هذا الهدف.

لقد شرحت فى نظرية الاختيار حتى الآن السبب وراء سلوكنا سلوكاً حسناً، واحتياجاتنا، والصور الموجودة فى عالم الجودة لدينا. وفى هذا الفصل سوف أشرح الطريقة التى بها نسلك سلوكاً حسناً، وهو موضوع أكثر تعقيداً مما يعتقد معظمنا. أولاً: من المهم أن نسلم بأن كل ما نفعله منذ مولدنا وحتى الموت هو السلوك، وأننا نختار كل أنواع سلوكنا وذلك لجميع أهدافنا العملية. إننا نختار أن نفعل ما نعتقد أنه

سيكون الأفضل للتحكم فى العالم المحيط بنا حتى يصبح أقرب ما يكون لصورة أو أكثر من الصور التى نختارها من عالم الجودة لدينا. وتظهر أكبر مشاكلنا عندما نحاول التحكم فى الآخرين. ونحن جميعاً، بهذا المعنى، نحاول أن نكون مديرين، وعندما نخفق فإن السبب فى ذلك يرجع غالباً إلى أننا نفرط فى الاعتماد على أساليب الإكراه التى يتبعها المدير الرئيس.

ولا يدرك معظمنا أننا لن نستطيع التحكم فى الآخرين باستمرار مهما كان حجم الإكراه الذى نستخدمه: والواقع أنه من المبادئ الأساسية فى نظرية الاختيار أن الشخص الوحيد الذى يمكن لأى منا التحكم فيه هو أنفسنا. أما عندما يفعل الآخرون كما نقول لهم، فذلك لأنهم يجدون فيه شعوراً بالرضا يفوق أى شيء آخر يمكنهم عمله فى تلك اللحظة. ولا يمكننا التأكد من أنهم سوف يطيعون حتى حين نهددهم، كما جاء فى مثال الاعتداء المسلح فى الفصل الرابع. وبدلاً من قبولنا لهذا المبدأ الأساسى، وتركيزنا على أسلوب فى الإدارة من شأنه أن يتيح للعمال إشباع احتياجاتهم وهم يؤدون ما نطلب إليهم عمله، فإننا نحاول المرة تلو الأخرى أن يفعل الآخرون ما نريد، بصرف النظر عن مدى إشباعه أو عدم إشباعه لهم.

فعلى سبيل المثال، لو كان إشباع احتياجى للقوة يأتى من اجتهاد ابنى فى المدرسة فربما أواصل الإلحاح عليه لأداء واجباته المنزلية. أما إذا رفض، فليس بوسعى أن أفعل شيئاً يجعله يؤديها: وكل ما أستطيع التحكم فيه حقاً هو الطريقة التى اختارها لكى أطلب إليه ذلك. فإننى أستطيع أن أهدده أو أرشوه أو أحدثه بمعسول الكلام أو أعاقبه أو أكافئه أو أفرط فى وعودى له، وكل ذلك على أمل أن يقنعه أحد هذه الأساليب، بيد أننى لا أضمن تماماً أن يكون أحد هذه الأساليب مقنعاً له. فإذا أدى ابنى واجبه المنزلى فسوف يكون ذلك لأنه قرر بنفسه أن ذلك هو أكثر الأشياء التى يمكن أن يفعلها فى ذلك الوقت إشباعاً له.

ومن أشد ممارسات الإكراه تدميراً على الإطلاق إفراطنا فى استخدام النقد الشخصى. فنحن نقضى وقتاً طويلاً فى إبلاغ أولئك الذين نديرهم بأنهم مخطئون فيما يفعلونه، وأنه كان عليهم أن يفعلوا شيئاً آخر فى الماضى بدلاً مما فعلوه، وأن الخطط التى وضعوها للمستقبل خاطئة. ونحن عندما ننتقد، يكون لدينا فى كثير من الأحوال ميزة إعادة التخمين، وهو ما يجعل موقفنا آمناً فى حين أنه يزيد من غضب أولئك الذين ننتقدهم.

وإذا أردنا إدارة الآخرين بنجاح، فعلينا قبل كل شىء آخر أن نعمل قدر استطاعنا لكى ندخل إلى عالم الجودة لديهم وأن نبقى فيه. والمشكلة فى النقد أنه يدفع الأشخاص الذين ننتقدهم إلى انتزاعنا من عالم الجودة لديهم. وهم يرون فى انتقاداتنا، التى نعتقد أنها بناءة، نوعاً من الهجوم، فهى غير بناءة فى نظرهم.

وكما قلنا من قبل، فإنه يتعذر علينا التحكم فى الآخرين باستمرار، ولا نستطيع التحكم إلا فى أنفسنا. ولذلك كان الأساس الحقيقى للإدارة بالقيادة أن تتعامل مع الآخرين وأنت تعلم أنك لا تستطيع التحكم فيهم، وأن كل ما تستطيعه هو أن تعطيهم المعلومات التى لديها فرصة جيدة لإقناعهم بأن العمل الذى تطلب إليهم عمله سوف يشعرهم بالرضا وهم يؤدونه. ومن الناحية العملية، لا يعمل العمال لإشباع احتياجاتهم، إذ لا يعرف معظمهم حتى ما هى هذه الاحتياجات. وكل ما يريدونه هو ما نريده جميعاً ـ أى الشعور بالرضا. ولو استطعنا مساعدتهم على الشعور بالرضا فسوف ينصتون باهتمام لما نطلب إليهم عمله، وسوف يعملونه فى معظم الأوقات.

وفى إدارتنا للعمال، ولا سيما التلاميذ، من الضرورى أن نعرف أن هناك جانبين هامين فى شعورنا بالرضا: فورى ومؤجل. ونحن جميعاً نود أن نشعر بالرضا طوال الوقت، ولكن معظمنا يتعلم فى أثناء نموه، درس الدجاجة الحمراء الصغيرة. إذ

نكتشف أنه من المفيد فى كثير من الأحوال تحمل بعض الألم الفورى على المدى القصير حتى تكون لدينا فرصة طيبة للشعور بالسعادة على المدى الطويل فيما بعد. ومتى تذكرنا ذلك، نعلم أن ما يدفع العامل أو التلميذ أو أى شخص حقاً إلى البدء فى سلوك جديد هو:

1 أن السلوك الذى يختاره التلميذ أو العامل فى الوقت الراهن لا يشعره بالرضا كثيراً.

2 أن التلميذ أو العامل يعتقد أن هناك شيئاً مختلفاً يفعله وسوف يشعره، إن عاجلاً أو آجلاً، بالرضا أكثر مما يفعله الآن.

والأساس هنا هو عبارة إن "عاجلاً أو آجلاً". فالتلاميذ يعرفون دائماً ما يشعرهم بالرضا على الفور. فإذا شعروا بالملل فإنهم يعرفون أن مجرد خروجهم من الفصل سيجعلهم يشعرون بالرضا على المدى القصير. ولكن المدير الناجح سوف يقنعهم بأنه على الرغم من أن تغيراً سلوكياً إيجابياً قد لا يشعرهم بالرضا على المدى القصير، فالفرصة مهيأة أمامهم إلى حد كبير لكى يشعروا بالرضا على المدى الطويل. فالدجاجة الحمراء الصغيرة لم تستمتع كثيراً بالعمل اللازم لوضع الخبز فى الفرن، ولكنها كانت تضع المستقبل نصب عينيها وجنت بالفعل ثمار تعبها.

وسواء كان ما يؤديه التلميذ يشعره بالرضا على الفور أو فيما بعد فإن الألم المرتبط بالفرق بين ما يبغيه التلميذ من عالم الجودة لديه وما يجرى بالفعل فى العالم الحقيقى يؤدى فى الواقع إلى البدء فى كل تغيير سلوكى. وكلما كان هذا الفرق كبيراً أو مفاجئاً زاد التغيير فى السلوك إلحاحاً وفعالية. وقد يقبل التلميذ الذى يشعر بالملل احتمال هذا الشعور لأنه لا يجد شيئاً آخر يفعله يكون أفضل كثيراً من هذا الشعور. ولكن التلميذ الذى يسكته أحد المدرسين أو أحد الزملاء قد ينفجر بالغضب.

ويجب أن يتعلم معظمنا مرات ومرات أثناء الحياة أن ما يشعرنا بالرضا على المدى القصير قد يتبدد سريعاً، وأن الحياة الناجحة تعتمد على ما يشعرنا بالرضا على المدى الطويل أكثر منه على المدى القصير. والكثير مما يطلب إلى التلاميذ عمله في المدرسة لا يؤدى إلى الشعور بالرضا على الفور. ولهذا يحاول المدرس القائد دائماً الإدارة على نحو يجعل التلاميذ يضعونه فى عالم الجودة لديهم باعتباره صورة مشبعة للاحتياجات. وحتى يتسنى للمدرس الدخول فى عالم الجودة لدى تلاميذه يجب أن يكون لديه سجل الأداء الخاص بمطالبة التلاميذ إنجاز ما يشعرهم بالرضا على المدى الطويل ثم يطلب إليهم عمله بطريقة تشعرهم بالرضا فوراً. وهذا يعنى أن المدرسين القادة يضيفون الحنان واللطف والدعابة إلى أى شيء يطلبون إلى التلاميذ عمله.

بيد أنه إلى جانب الاهتمام الفورى الذى يؤدى إلى بدء العمل، لن يكون المدرس القائد فعالاً بمجرد أن يعد بالرضا على المدى الطويل. إذ يجب على المدير أن يتوخى الرفق والحذر عند مساعدة العامل فى بدء العمل، لكى يحصل على قدر ضئيل على الأقل من الرضا على المدى القصير، وذلك بأن يوفر له ما يعتبره العامل مكاناً طيباً للعمل. ويستطيع المدير القائد بذلك وبفضل الاهتمام الذى يوليه العامل أن يمهد الطريق فى النهاية إلى النقطة التى يكون فيها العامل على استعداد للانتظار من أجل الرضا على المدى الطويل المترتب على إنجاز عمل جيد. ومتى اكتسب العمال الثقة فى قدرة المدير على توفير القيادة اللازمة لحصولهم على الرضا على المدى الطويل، فإنهم يصبحون أكثر استعداداً للتغاضى عن الألم والإحباط على المدى القصير. وتلك هى الثقة التى تجعل التلاميذ على استعداد لقبول تأخير الإشباع أو الرضا الذى يعتبر جزءاً من عملية التعليم.

هب أن المدير مثلاً يقول بأدب: «كم أكون ممتناً لك إذا كنست الأرضية، ولدى هنا هذه المكنسة الكهربائية الجديدة المعارة لى لتجربتها. إخبرنى إن كانت

تستحق الشراء.» وبهذه الطريقة يعترف المدير بأن الكنس ليس أفضل وظيفة، ومع ذلك فإن اشتراك العامل فى اتخاذ القرار يجعلها أفضل. ولن يرفض إلا القلة من العمال كنس الأرضية فى ظل هذه الظروف. إننى أبالغ لإثبات وجهة نظرى بأن المديرين الأكفاء يضعون دائماً حاجة العامل إلى القوة نصب أعينهم حين يستشيرون العمال.

وتوضح نظرية الاختيار جانباً آخر فى سلوكنا، ينبغى أن يفهمه المديرون. وكما أشرنا من قبل، أنه من الأمور الهامة أن نسلم بأننا نختار كل تصرفاتنا الواعية. فإذا كان التلميذ لا يعمل فى المدرسة فإنه يكون بذلك قد اختار أن لا يعمل. وعندما يحاول المدرس التعامل مع هذا التلميذ فإن هذا المدرس أيضاً يختار ما يفعله.

فمثلاً قد ينزعج الكثيرون من المدرسين عندما يشيع التلاميذ الفوضى ويرفضون التزام الهدوء. بيد أن المدرس المنزعج لن يدرك أن الانزعاج هو الطريقة التى اختارها للتعامل مع ما يشعر به من إحباط وخيبة أمل إلا إذا كان يفهم التفسير الذى تقدمه نظرية الاختيار للسلوك. وسوف يتعلم المدرس أن يختار تصرفات أفضل من الانزعاج عندما يدرك أن ذلك اختيار. وهذا الجانب من نظرية الاختيار يصعب فهمه لأننا عندما ننزعج لا نشعر أننا نختار تعاستنا بأنفسنا. وعلى الرغم من أن القلة فقط سمعوا بهذا المفهوم إلا أنه قد يكون مفيداً للغاية لأنه بدلاً من استمرار المعاناة سرعان ما تصبح فكرة الاختيار الأفضل، فكرة شديدة الجاذبية عند معظم الناس.

ولكى توضح نظرية الاختيار لماذا يختار معظمنا الانزعاج كثيراً، تقول إن السبب فى ذلك يرجع إلى أن السلوك أبعد عن أن يكون فعلاً أو نشاطاً بسيطاً مثل تحريك أرجلنا وأذرعنا عندما نقود السيارة. فالواقع أنه سلوك مركب من أربعة مكونات سلوكية منفصلة: الأفعال والأفكار والمشاعر وظائف الأعضاء أو العمليات الحيوية فى الجسم الإنسانى. فعندما ننظر إلى ما نفعل، ففى كثير من الأحوال يصعب علينا تقدير أن المشاعر ووظائف الأعضاء ليست دائماً جزءاً من كل سلوك فحسب، بل إن هذه

المكونات أيضاً مرتبطة دائماً بأفعالنا وأفكارنا فى كل لا يتجزأ، أو من الأفضل أن نطلق عليه سلوكاً كلياً.

والأرجح أننا بدون نظرية الاختيار ننظر إلى سلوكنا على أنه يتكون من مكون واحد هو الفعل أو مكونين هما الفعل والتفكير. بيد أن السلوك غير محدود إطلاقاً فى هذين المكونين . فهل يمكن لك أن تتصور مرة كنت لا تفعل فيها شيئاً سوى التفكير بدون أن تنهمك فى أى فعل أو دون أن تصاحبه مشاعر، أو يكون خالياً تماماً من وظائف الأعضاء؟ وهل يستطيع جسدك أن يؤدى وظائفه بدون أفكار مصاحبة إلا إذا كنت فى غيبوبة؟ حتى وأنت مستغرق فى نوم عميق ألا تحلم وعلاوة على ذلك تتحرك وتشعر؟

وهكذا، فحين أقول إننا نختار كل تصرفاتنا فإننى أعنى أن تصرفاتنا كلها تكون دائما نوعاً ما من المزيج بين الفعل والتفكير والشعور ووظائف الأعضاء. ورغم أننا نستطيع بالفعل اختيار مكونين من المكونات الأربعة لأى سلوك كلى، إلا أننا لا نستطيع الاحتفاظ بهذين المكونين (الفعل والتفكير) منفصلين عن الكل، فالكل هو الكل. فجميع المكونات موجودة دائماً بصرف النظر عن المكون أو المكونين اللذين اختارهما.

فأنا أستطيع مثلاً أن أختار أن أمارس رياضة المشى وأختار أيضاً، فى البداية، أن أحاول أن لا أفكر فى شئ إلا الرياضة التى أمارسها وأنا أمشى. وأركز عامداً وبوعى على مكون الفعل فى أثناء سيرى، وأحاول ألا أفكر كثيراً فى المكونات الثلاثة الأخرى: التفكير والشعور ووظائف الأعضاء. غير أننى لا أستطيع المشى دون أن أختار بداية أن أفكر: «إبدأ فى المشى» ، وأواصل التفكير، «استمر فى المشى» . وبعد فترة وجيزة، أختار عادة أفكاراً أخرى، وبعد أن أشعر بالاسترخاء تماماً قد تقتحمنى الأفكار من مصادر لا شعورية لا أختارها. وفى جميع الأحوال تقريباً أستطيع أن أختار تجاهل

هذه الأفكار الطارئة أو أن أختار بالتأكيد ألا أفعل شيئاً إزاءها، بيد أننى لا أستطيع المشى (أو فعل أى شيء آخر) بدون تفكير.

هل أستطيع أيضاً أن أشعر بالرضا أثناء المشى؟ إن أفضل ما يمكن أن أفعله عندما أبدأ فى المشى هو أن أفكر، «آمل أن أشعر بالرضا فى أثناء المشى.» غير أننى لا أستطيع اختيار أن أشعر بالرضا بهذه الطريقة المباشرة التى أستطيع بها اختيار رياضة المشى وأن أختار أيضاً معظم الأفكار التى تدور فى ذهنى وأنا أمشى. إذا كنت أريد أن أشعر بالرضا وأنا أمشى، فيجب أن أختار المشى فى وقت ومكان، وربما بصحبة شخص آخر، مما أعلم من خبرتى أنهم يشبعون احتياجاتى. أما إذا أجبرت نفسى على مغادرة الفراش الدافئ فى صباح بارد وممطر-فالأرجح أننى لن أستمتع برياضة المشى.

ولا يمكننى اختيار فعل مثل المشى مع الشعور بالرضا إلا إذا كان ذلك يشبع إحدى احتياجاتى. فذلك أمر مستحيل؛ ذلك أن مشاعرنا ووظائفنا الحيوية تعمل آلياً وتتناسب مع الكثير أو القليل، الذى توفره لنا الأفكار والأفعال التى نختارها، من الإشباع للاحتياجات. ونحن لا نستطيع أن نشعر بالرضا أو بالصحة إذا كان اختيارنا من الأفكار والأفعال لا يؤدى فى المقام الأول إلى أوجه السلوك الكلية التى تشبع احتياجاتنا وذلك بالنسبة لجميع الأهداف العملية.

فعلى سبيل المثال، هب أن هناك من يسأل عما تشعر به وأنت تسير. ستقول: «أشعر أننى فى خير حال.» ثم يسألك هذا الشخص: «هل اخترت أن تشعر بأنك فى خير حال؟» وهنا، إن كنت أميناً فقد ترد قائلاً: «كلا، لقد اخترت أن أمشى. ولكن لما كنت أشعر دائماً بالرضا فى أثناء سيرى، فإننى أعتقد أن أفضل ما يمكننى قوله هو أننى أختار أن أفعل شيئاً يشعرنى عادة بالرضا، وأنا أشعر بذلك اليوم».

وهب أن هذا السائل واصل السؤال، وقال: «هب أنك توقفت عن المشى الآن، فهل ستظل مع ذلك تشعر بالرضا؟» وقد ترد عليه قائلا: «لا أدرى. فالأمر كله يتوقف على ما سأفعله بدلاً من ذلك». وأنت تعنى بذلك أنك لا تستطيع الفصل بين ما تفعله (الأفعال والأفكار) وبين مشاعرك أو وظائفك الحيوية. فأنت تحاول أن تفعل أشياء تشعرك بالرضا والصحة، ولكنك لا تمتلك قدراً من التحكم المباشر فيما تشعر به أو فى وظائفك الحيوية كما تتحكم فى أفعالك وأفكارك. ويحدث أحياناً أن يتحول السير إلى شيء بغيض لأسباب لا تستطيع التحكم فيها، كأن يعضك كلب فى أثناء سيرك.

ويشعر معظم المدرسين بالإحباط عندما لا يعمل التلاميذ، وذلك لأن لديهم صورة فى عالم الجودة للتلاميذ الذين يعملون بجد. وبسبب هذا الإحباط يحاولون اختيار سلوك إدارى من شأنه أن يحث التلاميذ على بدء العمل بجد. ولكن فى مثل هذا الموقف، لا يعرف معظم المدرسين ماذا يفعلون. ويختار الكثيرون منهم التهديد، وهو اختيار إكراهى يؤدى غالباً إلى تفاقم المشكلة كما يؤدى إلى تزايد إحباطهم. ولكن إذا كان ذلك اختياراً، فأمامهم أيضاً اختيار أن يسألوا أنفسهم: «ما هى أفضل طريقة لحل هذه المشكلة بدون إكراه؟» وما أن يفكروا على هذا النحو حتى تنفتح عقولهم على طرق أفضل لحل المشكلة، لأن لدينا تحكم كامل تقريباً فى تفكيرنا.

وهب أن مدرسة تقول لتلاميذ الفصل أنها تشعر بخيبة الأمل لأن عدداً ضئيلاً منهم هم من يعملون وأنها تود أن تستمع إلى مقترحاتهم أثناء مناقشات الفصل عما يمكن عمله لحث مزيد منهم على العمل. وقد تقول لهم: «لقد تعبت من الصياح فيكم. ساعدونى على حل هذه المشكلة.» وهب أن المادة التى يدرسونها هى التهجى، ويقترح التلاميذ أن تقسم المدرسة الفصل إلى أربع فرق وأن تجرى مسابقة لمعرفة الفرقة التى تستطيع تهجى معظم الكلمات. وتنجح الفكرة ويبدأ التلاميذ فى العمل باجتهاد.

بماذا ستشعر المدرسة؟ وبماذا سيشعر الفصل؟ هل السلوك الكلى بمناقشة المشكلة أفضل من الصياح؟ الإجابة واضحة هنا أيضاً. إننا نختار فى كثير من الأحوال أنواعاً من السلوك مثل الصياح والتهديد، التى لا تجدى، بل إنها لا بد أن تشعرنا بالتعاسة، ولكننا غير مجبرين على اختيار هذه الأنواع من السلوك. وما أن ندرك مفهوم السلوك الكلى ونفهم أننا نملك دائماً التحكم المباشر فى أفعالنا و أفكارنا، حتى نختار على الأرجح الأفعال والأفكار التى تقودنا إلى أنواع جديدة وأكثر فاعلية من السلوك الكلى التى سوف تضم دائماً مشاعر الرضا باعتبارها مكونات المشاعر فيها. ولكن لكى نحصل على هذه المشاعر بالرضا، علينا اختيار أن نفعل ونفكر بطرق أكثر إشباعاً للاحتياجات من تلك التى لا نحصل منها على ما نريد.

من المدهش أنه على الرغم من أنه لا يوجد من بيننا تقريباً من يستطيع أن يتعلم كيف يختار أن يشعر بالرضا مباشرة، فإننا جميعاً تقريباً نستطيع إجراء اختيار مباشر للشعور بعدم الرضا، ومعاناة التعاسة والألم، بل والمرض أيضاً. ويبدو أننا قادرون على ذلك إلى حد ما منذ مولدنا تقريباً، وأننا نتعلم مجموعة إضافية كبيرة ومتنوعة من الطرق لكى نفعل ذلك طوال حياتنا. وعندما نشعر بقسوة الإحباط، فإن اختيار التعاسة طريقة شائعة للغاية فى محاولة التخفيف من حدة الإحباط.

فمنذ ميلادنا وطوال حياتنا، نستطيع التعامل مع الإحباط باختيار الغضب. وفى الواقع أننا نولد ولدينا القدرة على اختيار الغضب؛ وحتى الطفل المولود حديثاً يستطيع التعبير عن قدر كبير من الغضب. غير أن الغضب ليس إلا جزءاً من أنواع السلوك الكلية التى لا حصر لتنوعها تقريباً، بل ربما يكون الغضب، أو المشاعر الغاضبة، أبرز المكونات السلوكية التى يمكن إدراكها.

من الآن فصاعداً سوف أستخدم الفعل **يغضب** للتعبير عن هذا السلوك الكلى، لأنه من الأجدى لى استخدام فعل وليس صفة فى وصف السلوك. فعلى سبيل المثال

قد يكون أحد الأشخاص متقدماً فى السن أو طويلاً، وهما صفتان، ولكن لا تمت إحداهما إلى سلوكه بصلة. ولكن إذا كان هذا الشخص غاضباً، فذلك جزء الشعور فى السلوك الكلى الذى يختاره الشخص. ولما كان الأمر أيضاً سلوكاً كلياً فإننى استخدم الفعل «**يغضب**» أو «اختار أن **يغضب**» لأن الشعور هو أبرز الأجزاء التى يمكن إدراكها فى هذا السلوك الكلى.

واختيار المرء أن يغضب، فى معظمه، طريقة غير فعالة لإقناع الآخرين بأن يعطونا ما نريد. قد يكون ذلك مجدياً تماماً عندما نكون صغاراً: فعادة يستطيع الطفل الذى يغضب أن ينجح فى جعل والديه يقفزان لهفة عليه فى محاولاتهما التخفيف من شعوره بالإحباط. ولكننا عندما نكبر، يصبح الآباء وغيرهم أقل فأقل عرضة للإكراه عن طريق معرفتهم بأننا سوف نغضب. وهذا الفعل ينطوى غالباً على أفعال وأفكار الإكراه مثل الصياح، والتهديد، وخفقات القلب القوية، وجفاف الفم، والعينين الزائغين، والعضلات المشدودة وهى العمليات الحيوية لفسيولوجية الغضب.

وفى وقت مبكر نبدأ فى تعلم أن نحل مجموعة كبيرة من حالات البؤس والمرض محل أن نغضب لأننا اكتشفنا أن الناس الذين نحتاجهم يمكن التحكم فيهم أكثر عن طريق «تعاطفهم» عندما نعطيهم المعلومات بأننا نبتئس (حتى تكون كلها فى صيغة الفعل). فمثلاً يستطيع الطفل، الذى يختار أن يكتئب أو يمرض، التحكم فى أبويه بفاعلية أكبر من الطفل الذى يغضب بشدة. ويمكن أن يتعلم المرء اختيار أن يمرض أو يبتئس: فهناك الكثير من نماذج القدوة حولنا. ولكن الطفل قد يتوصل إلى ذلك بنفسه، لأننا قادرون على التوصل إلى أنواع جديدة من السلوك، حتى البؤس، وذلك عندما نشعر بالإحباط.

يتعين أحياناً على المديرين، فى مجال الصناعة أو المدارس، التعامل مع أناس يغضبون، ولكنهم فى أحيان أكثر عليهم التعامل مع أناس يكتئبون أو يتألمون أو

يمرضون طبقاً لطريقتهم فى التعامل مع الإحباط فى وظيفتهم أو خارجها. ويصبح المديرون أكثر قدرة على التعامل مع نوعيات السلوك المحيرة بنجاح حين يدركون أن ذلك اختيار. فعلى سبيل المثال، تدرك المدرسات أن البنات الصغيرات فى سن المدرسة الإعدادية يشكين كثيراً من آلام البطن قبل أحد الاختبارات المهمة. وما يفعلنه، بلغة نظرية الاختيار، هو آلام البطن. إنهن يختلقن آلام البطن لاجتناب أداء الاختبار لأنهن يعرفن أنهن تلميذات مجتهدات ويخشين من انخفاض العلامات المدرسية عند الاختبار. وآلام البطن هى طريقتهن للهروب من الاختبار.

وتستطيع المدرسات اللاتى يفهمن نظرية الاختيار التعامل مع مثل هذه الحالة على أحسن وجه. فهن يعلمن أن آلام البطن كانت اختياراً، ومن ثم يركزن على مساعدة التلميذات الصغيرات على اتخاذ اختيارات أفضل. إذ إن مجرد إبلاغ التلميذات بأنه لا يوجد تقدير واحد له هذه الأهمية وسوف تكون لديهن فرصة أخرى إذا لم تكن الإجابة جيدة فى الامتحان، فإن ذلك سوف يؤدى عادة إلى «شفائهن» من آلام البطن. وبطبيعة الحال، لا بد أن تعطى التلميذات فرصة ثانية إذا كانت إجاباتهن فى الاختبار غير مرضية؛ فالخداع ليس من شيم المدير القائد.

ومرة أخرى نقول إن اختيار التلميذات أن يمرضن أو أن يتألمن هو طريقتهن للتعامل مع الخوف من الرسوب، وهو لب الإكراه فى التدريس بالرئاسة. وهو محاولة من جانب التلميذات للدفاع عن أنفسهن ضد نظام يستند إلى الإكراه ويحبط الاحتياجات. فإذا نجحت هذه المحاولة، وغالباً ما تنجح، فالتلميذات يتعلمن طريقة مدمرة للذات للتعامل مع الإحباط قد تستمر معهن طوال حياتهن.

هناك أنواع معينة من السلوك الكلى، مثل معاقرة الخمر، التى دأب الناس على اختيارها لأنهم واثقون من أنهم سيشعرون شعوراً بالرضا الشديد عند اختيارها. ويعتبر كل ما نسميه بالرذائل ـ مثل تعاطى المخدرات وبعض الممارسات الجنسية والمقامرة

والإفراط فى تناول الطعام ـ أنواعاً من السلوك الكلى التى يختارها الناس عندما يريدون التأكد من أنهم سيشعرون بالرضا على المدى القصير على الأقل. غير أن الشعور بالرضا، كما قلنا من قبل، لا يمكن إحرازه مباشرة: فهو ما زال نتيجة لفعل مختار. كما أنه ليس مؤكداً. فمن الممكن أن أفرط فى الشراب أو فى الأكل أو فى كليهما فأمرض، ومن الممكن أيضاً أن أكون مرفوضاً جنسياً، كما أننى قد أخسر باستمرار فى المقامرة ولا أشعر بمتعة فيها على الإطلاق.

عندما يكون لدينا القليل من أوجه الإشباع على المدى الطويل، فهنا ننجذب بخاصة إلى الأفعال التى تشعرنا بالسعادة لفترة قصيرة وعن طريقها يكون لدينا قدر كبير من التحكم الشخصى. ولهذا السبب يوجد ذلك العدد الكبير من المعاقرين للخمر والمتعاطين للمخدرات: فالشعور بالنشوة شىء نستطيع بسهولة وبسرعة أن نفعله بالاعتماد كلية على أنفسنا. ولهذا كان حجر الزاوية فى الإدمان هو أن تكون لنا السيطرة الكاملة ولا نحتاج لأى إنسان آخر.

ولكى نفهم لماذا تشعرنا أوجه السلوك الكلية لتدمير الذات كالإدمان بأننا بخير، يجب أن نفهم أن هناك وظائف فسيولوجية طبيعية للمشاعر الطيبة، وهى جزء من كل سلوك كلى مشبع للاحتياجات. هب أنك اشتريت ورقة يانصيب وفزت بجائزة كبيرة. ففى اللحظة التى تسمع فيها أنك فزت تشعر بالنشوة. وأى سلوك خاطف ومشبع بشدة للاحتياجات مثل الفوز فى اليانصيب يعطى شعوراً غامراً بالسعادة لأن كيمائيات اللذة الطبيعية مثل الإندورفينات تتدفق إلى مستقبلاتها فى المخ باعتبارها المكون الفسيولوجى الطبيعى لهذا السلوك.

وما تفعله العقاقير المخدرة إنما هو محاكاة لهذه الكيميائيات وملء المستقبلات ذاتها فى المخ. وهى حين تفعل ذلك تعطيك الشعور بأنك أشبعت احتياجاتك فجأة

وبغزارة. وما أن تتعرف بالتجربة على هذه اللذة سهلة المنال الناتجة كيميائياً حتى يصبح من الصعب نسيانها، فالرغبة فى تجربتها مرات ومرات تؤدى بالكثيرين جداً من الناس إلى اتباع طريق الإدمان.

يعتبر تعاطى العمال والمديرين على السواء للعقاقير المخدرة فى مكان العمل إحدى المشاكل العويصة فى الإدارة. ومن الواضح أنه لا توجد حلول سهلة لهذه المشكلة ولكن قد يتمثل الحل فى زيادة العمل بأسلوب المدير القائد فى جميع مستويات الإدارة. فكلما زادت إدارة العمل بالطريقة التى يحصل بها العمال على إشباع احتياجاتهم على المدى الطويل عن طريق أداء عمل جيد، قل انجذابهم إلى تعاطى المخدرات. وكلما زاد شعور التلاميذ بالملل وبالخضوع لرئيس فى المدرسة، زاد انجذابهم إلى السعادة سهلة المنال الفورية المترتبة على تعاطى المخدرات.

وأجدى الأساليب المدرسية لمنع تعاطى المخدرات هى استخدام التعليمات المشبعة للاحتياجات، عندما يكون التلميذ صغيراً ولم يجرب تعاطى المخدرات. فما أن يجرب التلاميذ المستاءون تلك المشاعر الطيبة سهلة المنال المرتبطة بتعاطى المخدرات، حتى تقل رغبتهم فى أداء العمل اللازم لإشباع احتياجاتهم طويلة المدى فى المدرسة. ويدرك التلاميذ تماماً مخاطر المخدرات، ومع ذلك قد يتجاهلونها إذا كانوا لا يستطيعون تحقيق ذلك الشعور الطيب بالنجاح فى المدرسة.

ولا يلجأ المدرسون القادة إلى الإكراه: بل يتحدثون إلى تلاميذهم ويبذلون الجهد لإيجاد طرق لحل المشاكل. ولا يحتاج تلاميذهم إلى اختيار أنواع السلوك الكلى المدمرة للذات مثل ادعاء المرض والاكتئاب وتعاطى المخدرات. فهذه كلها أسلحة يستخدمها التلاميذ فى الصراع العدائى، وهو من خصائص إدارة المدارس بالرئاسة. ويختلف المدرسون القادة عن المدرسين الرؤساء فهم لا يغضبون عندما يشعرون بالإحباط لأنهم لا يحاولون إكراه التلاميذ على عمل ما لا يريدون عمله.

ويختار أيضاً المعاناة الشديدة المدرسون ومديرو التعليم الرؤساء، الذين يشعرون بالإحباط ويجدون أن ذلك الغضب لا يدفع الكثيرين من التلاميذ إلى الاجتهاد. فمن الشائع أن يختار المديرون المحبطون بما فيهم رجال التعليم الشعور بالاكتئاب، والصداع، وآلام الظهر، وآلام البطن، والمرض، ومعاقرة الخمر. وفى حالات كثيرة يصل بهم الأمر إلى درجة كبيرة من الغضب إلى حد كره وظيفتهم إذا اختاروا عدم المعاناة. وفى بعض الحالات قد تؤدى معاناتهم إلى التحكم فى بعض التلاميذ، ولكن التلاميذ يكونون غالباً آخر من يشعر بالتعاطف مع آلام مدرس نال منه الإحباط كثيراً.

وما نتعلمه فى السنوات المبكرة من حياتنا ولا ننساه قط هو أن الناس الذين يهتمون بنا شخصياً أو قانونياً يمكن التحكم فيهم بآلامنا أو مرضنا. كما نتعلم أيضاً أننا نستطيع التحكم فى أنفسنا بأن نختار أن نتألم أو نمرض. فنحن نتعلم مثلاً أن نتظاهر بالاكتئاب بدلاً من الغضب لأن ذلك أكثر أمناً. فإذا غضبنا فربما نفعل شيئاً مدمراً مثل إيذاء شخص ما، بل ربما نقضى فى السجن بعض الوقت. أما عندما نختار «أن نكتئب» فعادة لا يكون لدينا الطاقة لتدمير أى شيء أو إيذاء أحد، ولذلك كان الاكتئاب هو أسلم الطرق للتعامل مع إحباط لا نستطيع أن نجد له حلاً. ويتعلم معظمنا فى وقت مبكر من حياتنا أن نكتئب، ونتعلم فى وقت لاحق أنواعاً بائسة مماثلة من السلوك كأن نشعر بالصداع أو القلق، وهو يؤدى الغرض نفسه للكثيرين منا. أما كيف نفعل ذلك بالتحديد فهو أكثر تعقيداً من أن نشرحه فى هذا الكتاب، ولكن من الواضح أننا نفعل ذلك فى كثير من الحالات(1).

لقد أصبحت العناية بالعاملين الذين يتألمون أو يمرضون تحتل الآن جزءاً كبيراً من مكان العمل الحديث. وتحمل الصحف كثيراً من الإعلانات التى تحث الناس على مقاضاة صاحب العمل الذى «يتسبب فى التوتر» أثناء أداء الوظيفة. قد يكون بعض أصحاب العمل يعاملون العاملين معاملة سيئة جداً بحيث لا يكون أمامهم اختيار

آخر سوى المعاناة والصبر، غير أن ذلك نادر الحدوث. والأرجح أن لا يحب العمال عملهم لأنهم يشعرون بعدم أهميتهم أو عجزهم فى العمل، وهو وضع يجد كثيرون من المدرسين الرؤساء أنفسهم فيه، عندما يعملون فى مدارس يصعب إرضاؤها. ثم يتعلمون بعد ذلك أن يختاروا سلوكاً كلياً يشتمل على المعاناة أو المرض حتى يمكنهم الحصول على تعويض من أحد نظم تعويض العاملين «المتعاطف» معهم.

وبعد أن يحصلوا على التعويض، وعادة يكون غير كاف فى رأيهم، يحققون غالباً نوعاً من الشفاء، ولكن ليس دائماً. فأحياناً يحصلون بالمعاناة على ما يعتبرونه التحكم الكافى فى شئون حياتهم، لدرجة أنهم لا يختارون الشفاء على الإطلاق. وتصبح النتيجة البائسة لذلك العجز المتزايد عن التعامل المثمر مع الألم والمرض هى إنفاق مبالغ طائلة من الأموال على الأطباء والمحامين وغيرهم ممن يكسبون عيشهم من مساعدة هؤلاء الناس. وينشأ كل هذا الإنفاق الضخم وضياع الموهبة من ذلك النظام الذى يأخذ بأسلوب الإدارة بالرئاسة الذى يؤدى إلى الإكراه والإحباط. أما ما نحن بحاجة إليه فهو المزيد من الإدارة بالقيادة حتى يمكن إنفاق هذه الأموال على العاملين من أجل عمل جيد بدلاً من إهدار معظم هذه الأموال بعيداً عن العمال كما نفعل الآن. والمؤسف أن المعاناة أو العجز تعطى لأولئك الذين يختارونها عائداً ضخماً، وعيبها الخطير الوحيد هو أنها غير مريحة على الإطلاق. غير أن ذلك هو الثمن الذى نجد ملايين الناس، شيوخاً وشباباً، على استعداد لدفعه.

كما لا يمكن أن يكون المدرسون الذين يشعرون بالمعاناة أفضل من يتعامل مع تلاميذ يشعرون بالإحباط. وطالما ظل التلاميذ فى حالة إحباط فسوف يظل المدرسون محبطين أيضاً. ومن المستحيل أن يشعر المدير بالسعادة إذا كان العاملون لديه غير منتجين. ومن الضرورى أن يتعلم المدرسون أنه لا سبيل لإشباع احتياجاتهم واحتياجات تلاميذهم على السواء إلا باختيارهم للتدريس بطريقة مشبعة للاحتياجات.

ويجب أن يتعلم المديرون، بما فى ذلك المدرسون، الذين يرغبون فى تحقيق النجاح توجيه أو إرشاد العمال الذين يختارون أن يغضبوا، أو يكتئبوا، أو أى شىء آخر من أفعال التعاسة التى تبدو أنها تحول بينهم وبين أداء عمل جيد. والإرشاد النفسى هو التحدث إلى العمال أو التلاميذ بغرض مساعدتهم على اختيار أنواع السلوك الكلى الأكثر إشباعاً للاحتياجات فى أثناء عملهم.

قد تجد المدرسة، على سبيل المثال، أنه يستحيل عليها تقريباً تدريس قواعد اللغة لتلميذة غاضبة كثيرة التهرب من أداء واجباتها دأبت على القول للمدرسة بأنها تكره المدرسة ولا تريد أن تكون فى فصل المدرسة. فهل هناك فى هذا الموقف أى شك فى اختيار التلميذة لعدم محاولة التعلم؟ ففى حين أن التلميذة قد لا تدرى أنها اختارت أن تغضب، من وجهة نظرها، ما دامت المدرسة تضغط عليها لكى تتعلم ما لا تريد أن تتعلمه، فهل لديها اختيار آخر سوى أن تحشد غضبها الذى تختاره فى كثير من الأحوال حينما تكون فريسة للإحباط؟ وإذا لم تظهر غضبها، أليست تتظاهر بالهدوء ويظل غضبها تحت السطح؟ وهل تستطيع أن توقف قلبها عن الخفقان بقوة أو يديها عن إفراز العرق عند مواجهتها بأخطائها؟ كلاً. فهذه هى المشاعر ووظائف الأعضاء الحيوية الطبيعية التى تتفق مع الأفعال والأفكار المتمردة التى أدت إلى المواجهة.

بيد أنه لن يفيد المدير فى شىء أن يركز على مشاعر التلميذ أو وظائفه الحيوية، وهو ما سأوضحه باستفاضة فى الفصل العاشر عندما أتناول بالبحث الإرشاد النفسى للتلاميذ غير المنتجين. وذلك لأننا لا نستطيع أن نغير مباشرة أياً من هذه المكونات. فمن الضرورى أن يكون المدير رقيق المشاعر متعاطفاً مع اضطرابات التلاميذ، وأن يركز أيضاً قدر الإمكان على المكونات السلوكية التى يستطيع التلاميذ تغييرها ـ أى أفعالهم وأفكارهم. وما لم تغيّر التلميذة، التى سبقت الإشارة إليها، من أفعالها وأفكارها حتى

يتحسن أداؤها في حصة اللغة الإنجليزية، فالاحتمال ضئيل فى أن تتوقف عن الشعور بالغضب أو الاضطراب فى الفصل.

ويصبح الإرشاد النفسى للعامل المضطرب الذى ينتج عملاً غير مرض أحد اختبارات الإدارة التى يكون لدى المدير القائد فرصة طيبة فى اجتيازها بنجاح والتى لا ينجح فيها غالباً المديرون الرؤساء. ولهذا يشعر الكثيرون من المديرين، ولا سيما المدرسين، بالحيرة. فهم يرون فى أنفسهم أنهم بشر لا يلجأون إلى الإكراه بل يشعرون بالاهتمام والتعاطف، ويبذلون الجهد فى التحدث إلى تلاميذهم وعمالهم فى مودة وبلا إكراه عندما لا يتعلق الحديث مباشرة بالعمل. غير أنهم عندما يعودون إلى الإدارة «حتى يتسنى إنجاز العمل» فإنهم يلجأون إلى الإكراه ويبعثون برسالة مختلطة للعمال. ويحدث فى الغالب أن يمحو هذا الجانب الإكراهى من الرسالة المختلطة جانب الإرشاد النفسى. ولهذا لا ينكب العمال، الذين يشعرون بالإكراه أكثر مما يشعرون بعدم الإكراه، على العمل وإنتاج العمل الجيد الذى هو السبيل الوحيد لحل المشكلة.

وهكذا، فإنه رغم أهمية أن يتعاطف المدير مع مشاعر العمال وصحتهم، فإنه لن ينجح إذا لم يوجه اهتمامه إلى مساعدة العمال بدون إكراه على التصرف والتفكير فى عملهم بمزيد من الفاعلية. وسوف أشرح تفصيلاً كيف يقوم المدير بذلك فى الفصلين التاسع والعاشر، عندما أتحدث عن كيفية التعامل مع التلاميذ الذين لا يتبعون القواعد.

وعلى الرغم من الرسالة التى يبعث بها مجتمعنا الحديث الذى تسيطر عليه وسائل الإعلام، بأنه من الضرورى أن نكون جميعاً سعداء طوال الوقت، فلا ضير من أن نشعر بالإحباط. إذ يستحيل على المرء أن يعيش فى الفردوس. وعندما نشعر بالإحباط يجب أن نحاول التصرف والتفكير بمزيد من الفاعلية؛ وفى أثناء ذلك

نكتشف سلوكاً كلياً من شأنه أن يقلل من الإحباط أو ينهيه تماماً. وما نستطيع أن نفعله، ولا يستطيع سوانا أن يفعله (فالآلة لا تستطيع) هو ابتكار سلوك جديد. فكل ما يوجد فى العالم هو نتيجة للجهد البشرى الذى ابتكره إنسان كان يشعر بالإحباط من وضع راهن. بل إن التعبيرات على وجوهنا وطبقة أصواتنا نبتكرها باستمرار فى أثناء محاولتنا إبلاغ ما نريد التعبير عنه بأفضل طريقة ممكنة.

ولو كنا أكثر وعياً بهذه العملية وأكثر انفتاحاً للأفكار المبتكرة التى تتدفق داخلنا باستمرار، لأصبحنا أكثر قدرة على التعامل مع الإحباط. وسوف يكتشف المدير، الذى يشجع العمال على التعبير عن الأفكار الخلاقة، أن تلك القدرة الفريدة يمكنها أن تحل كثيراً من المشاكل التى تستعصى على الحل العادى المتمثل فى مجرد العمل بجد أكبر.

وسوف تكون لدينا العناصر الأساسية لنظرية الاختيار حينما نضع هذه المعلومات جميعاً معاً وهى الاحتياجات، والصور فى عالم الجودة لدينا، وسلوكنا الكلى، وقدرتنا على ابتكار أنواع جديدة تماماً من السلوك. وهى، كما رأينا، تسمى بنظرية الاختيار لأنها تنصب على أننا نحاول دائماً اختيار سلوك من شأنه أن يحقق أفضل إشباع لاحتياجاتنا. ويجب أن ندرك، عندما نفعل ذلك، أنه يجب علينا أن لا نضيع الوقت والجهد فى محاولة التحكم فى الآخرين. وحين نصبح على معرفة جيدة بنظرية الاختيار ونسلم بها، فعندئذ ندرك فى النهاية أن كل ما نستطيع التحكم فيه هو سلوكنا الخاص: ولا نستطيع التحكم مباشرة فى الآخرين.

ولسوف يحقق المدير المزيد من النجاح كلما ركز اهتمامه على أصعب الاحتياجات إشباعاً ـ وهى الانتماء والقوة ـ وتوصل إلى صيغة للإدارة من شأنها إشباع هذه الاحتياجات. ويعتبر المديرون الذين يديرون بطريقة من شأنها تمكين العمال

من القوة هم الأكثر نجاحاً حتى الآن، لأن إشباع احتياجنا للقوة أصعب على معظمنا من إشباع أى احتياج من الاحتياجات الأربعة الأخرى. ويصدق ذلك بصفة خاصة على المدرسة؛ فالتلاميذ الذين يشعرون بالعجز وقلة الحيلة يمثلون الأغلبية العظمى من أولئك الذين لا يعملون فى المدرسة.

إن نظرية الاختيار ليست شيئاً مثالياً يصعب تطبيقه. بل إنها تستخدم فى كل يوم من أيام حياتنا، وهى أكثر فائدة للمديرين بصفة خاصة. ولئن كان التدريس الفعال هو أصعب وظائف الإدارة جميعاً، إلا أنه يمكن أن يصبح أسهل إذا كان المدرسون على استعداد لمحاولة إدماج نظرية الاختيار فى الطريقة التى يستخدمونها لإنجاز وظيفتهم.

الفصل السابع
العمل المدرسى الجيد

سوف يتنبأ كل من يتمكّن من فهم نظرية الاختيار بما اكتشف ديمينج صحته: إن العمال لن يجتهدوا فى العمل ما لم يؤمنوا بأن هناك جودة فيما يُطلب إليهم عمله. ولن يشبع الاجتهاد فى العمل احتياجنا إلى القوة إذا كنا نعتقد أن ما نؤديه من العمل منخفض الجودة. فمثلاً النشاط غير المثمر الذى يشغل الوقت هو الصورة المصغرة من العمل المدرسى المنخفض الجودة. وعلى الرغم من أن الجودة قد تكون مفهوماً يصعب تحديده، فإن معظمنا يعرفها بمجرد رؤيتها، ومعظم التلاميذ لا يرون هذه الجودة فى العمل المطلوب إليهم أداؤه فى الدراسات النظرية. غير أنهم، من الناحية الأخرى، يستطيعون بسهولة رؤية الجودة الكامنة فى معظم أنشطتهم الخارجة عن المناهج. فهم يتعرفون على الموسيقى الجيدة، والمسرح الجيد، ويعرفون فريق كرة القدم الجيد بمجرد مشاهدته.

ويجتهد التلاميذ عندما يختارون بإرادتهم الأنشطة الخارجة عن المناهج لأنهم يريدون كل ما يرتبط بهذه الأنشطة من المرح والحرية والقوة والاختلاط بالآخرين، التى تمنحهم الجودة حقاً. والحقيقة أنه لما كانت هذه الأنشطة اختيارية فإنها تصبح أكثر

جاذبية، فحرية الاختيار تضيف الجودة إلى ما نختار. فإذا كان المتوقع أن يلعب التلاميذ جميعاً كرة القدم فسوف تنخفض جودة هذا النشاط بكل وضوح. ولكن سواء كانت أنشطتنا اختيارية أم لا، فلن نجتهد عندما نعجز عن التعرف على الجودة فيما نفعله.

فمثلاً لن يجتهد فى أحد مناهج الدراسات النظرية غير الاختيارية مثل منهج اللغة الإنجليزية للصف العاشر فى أى يوم محدد إلا أقل من عشرة تلاميذ. ولن يفعل باقى التلاميذ أكثر من الجلوس هناك.[1] وإذا سألت التلاميذ الذين لا يعملون عن السبب فى عدم إقبالهم على العمل، فسوف يقولون إن الدرس ممل، وأنهم لا يحتاجون إليه، أو أنه ليس هناك من يعبأ بما يفكرون فيه. وعلى الرغم مما للعمل من قيمة لدى المدرس، فلا يرى التلاميذ قيمة كبيرة فيما يُطلب إليهم عمله.

وإذا سألت التلاميذ المهملين عن سبب بذل العدد القليل من التلاميذ المجتهدين لهذا الجهد، فسوف تتلقى منهم بعض ملاحظات الاستخفاف بالتلاميذ المجتهدين (أحمق وغبى وعديم المنفعة هى الكلمات المتداولة)، ولكن سيكون من الواضح أنهم لا يعرفون الإجابة فى حقيقة الأمر. ثم أسأل بعد ذلك التلاميذ المجتهدين عن السبب فى اجتهادهم فى العمل المطلوب. فسوف يردون عليك بأنهم يريدون علامة مدرسية جيدة، أو أنهم لا يريدون خيبة الأمل لأبويهم، أكثر مما قد يجيبون عليك بأن العمل جيد أو له قيمة. والمدرسة أكثر من أى مكان آخر للعمل، بما تنطوى عليه من دراسات نظرية إجبارية كثيرة، تعانى من عجزها عن إظهار صورة جيدة للعمل المطلوب من العمال أداؤه.

فعندما يقول التلاميذ إنهم يكرهون المدرسة، فإن أكثر ما يعنيه قولهم هو أنهم يكرهون أن يطلب إليهم الاجتهاد فى شىء لا يشبع احتياجاتهم. وكثيرون من هؤلاء التلاميذ سوف يقولون إنهم يريدون ترك المدرسة والالتحاق بعمل. وتتوافر أمامهم الآن وظائف غير دائمة لعاملين غير مهرة أو شبه مهرة، وهناك الكثيرون من الشباب الذين

يعملون فى وظائف ما بعد المدرسة بمطاعم الأغذية السريعة باجتهاد أكبر مما يفعلون فى المدرسة. ويرجع ذلك إلى أن معظمهم يرى أن ما يطلب إليهم عمله، وإن كان عملاً حقيراً، إلا أنه أكثر إشباعاً للاحتياجات من العمل المدرسى. ولئن كان المال الذى يحصلون عليه يرضيهم، إلا أن هناك عاملاً آخر يستعصى إدراكه. فإنه أسهل على معظمهم رؤية الجودة فيما يطلب إليهم عمله ـ مثل كن نظيفاً ومهذباً وسريعاً ـ مما يرونها فى عملية القراءة والحساب التى يؤدونها فى المدرسة. وفى اعتقادى أن ذلك لن يستمر إذا شعر هؤلاء التلاميذ أن عليهم أن يعملوا طوال حياتهم فى مطاعم الأغذية السريعة، بيد أن ارتفاع الجودة فى ماكدونالدز أكثر وضوحاً لهم على المدى القصير من ارتفاع جودة اللغة الإنجليزية أو الحساب.

ومن الناحية الأخرى قد يبدو ذلك متناقضاً، فإذا سألت التلاميذ الذين يعملون بمطاعم ماكدونالدز إن كانوا يرغبون فى الحصول على تعليم جيد، فسوف تكون الإجابة بنعم. فهؤلاء لديهم صورة غامضة فى عوالم الجودة لديهم لما يتصوروونه عن التعليم الجيد، غير أننى أعتقد أن القلة منهم هم من لديهم فكرة عن حقيقة هذا التعليم. فالأسهل عليهم رؤية الجودة فى الوظيفة عن رؤيتها فى المدرسة. ويحتاج منا اكتشاف السبب فى ذلك إلى طرح بضعة أسئلة أخرى.

إذا سألت التلاميذ هل يتطلب التعليم الجيد اجتهاداً فى العمل، فسوف تكون الإجابة بنعم مرة أخرى. فما زال التعليم الجيد غير واضح لهم، ولكن مهما كان الأمر، فهم يعتقدون أن الاجتهاد مطلوب للحصول عليه. وإذا سألتهم أيضاً إن كانوا من الذكاء بحيث يحصلون على تعليم جيد؟ فسوف يجيبونك جميعهم تقريباً بنعم، حتى إن كانوا لا يعرفون بالتحديد معنى أن يكونوا على قدر من الذكاء يكفى لذلك.

ولكنك إذا سألتهم حينذاك هل يعملون باجتهاد فى المدرسة، فسوف يجيبك معظمهم بلا. وتعنى هذه الإجابة أنه بقدر ما يريدون ذلك الشىء الغامض وهو فى

نظرهم التعليم الجيد ويعرفون بأنه يستلزم الاجتهاد فى العمل، فليست لديهم أية فكرة واضحة عن سبب ارتباط العمل المدرسى، كما يعرفونه الآن، بما يريدون. ولن يجتهد التلاميذ فى المدرسة إلا إذا أصبحت لديهم فكرة أوضح عن التعليم الجيد وكيف يمكن الحصول عليه عن طريق ما يطلب إليهم عمله.

وتكاد هذه المشكلة أن لا تقتصر على المدارس. فهى مشكلة كامنة فى كل مواقع العمل التى يقل فيها التركيز على تحقيق الجودة. فقد ظلت صناعة السيارات الأمريكية مثلاً تنتج لسنوات وسنوات سيارات منخفضة الجودة أو دون المستوى، ولم يكن هناك فيما يبدو من يعبأ بذلك. وكان العاملون فى هذه الصناعة وأولئك الذين يتولون إدارتهم يريدون بناء سيارات جيدة وذلك بالمعنى الغامض الذى يريد به التلاميذ تعليماً «جيداً». ولكنهم لسوء الحظ، لم تكن لهم معرفة عما هى السيارة الجيدة؛ أكثر مما يعرف معظم التلاميذ عن فكرة واضحة ملموسة عن التعليم الجيد. غير أنه ما أن بدأت السيارات المصنوعة فى اليابان وألمانيا والسويد فى دخول هذه البلاد حتى أصبح واضحاً ماذا كانت تعنى جودة السيارة.

وما أن أدرك الزبائن حقيقة وجود سيارة أكثر جودة مما كانوا يعتقدون أنه بالإمكان، حتى توقف الكثيرون منهم عن شراء السيارات الأمريكية، حتى بعد أن أصبحت الواردات باهظة التكاليف. بل بدأ الكثيرون من عمال صناعة السيارات الأمريكية فى شراء سيارات مصنوعة فى الخارج. فقد عرف الناس فجأة ما هى السيارة الجيدة، وأصبحوا يريدون اقتناء إحداها.

والآن أدرك صناع السيارات الأمريكيون أخيراً أنه ينبغى عليهم صنع سيارة أفضل حتى يكتب لهم البقاء، وقد ساعدهم ديمينج فى ذلك بالتأكيد. غير أنه كان عليهم لتحقيق ذلك أن يتحولوا إلى بدايات الإدارة بالقيادة. فلم يستطع المديرون الرؤساء استخدام طريقتهم التقليدية فى إكراه العمال على بذل الجهد اللازم لإنتاج

سيارة أفضل بكميات كبيرة. وقد أصبح كثير من السيارات الأمريكية أفضل كثيراً بسبب هذا التغيير فى الإدارة. فقد أصبح العمال يعرفون الآن أن هناك شعوراً أكبر بالرضا والاقتناع وشعوراً أكبر بالأمان الوظيفى فى صنع منتج أفضل، ويبدو أنهم أصبحوا على استعداد لبذل مزيد من الجهد كما أصبحوا أكثر عناية مما كانوا يفعلون من قبل. ولكن المؤسف أنه لن يكون العثور على نموذج التعليم الجيد الذى يمكن تمييزه أو إدراكه بتلك السهولة التى نعثر بها على سيارة عالية الجودة، ولكن ما أن نسلم بأن الجودة هى الحل للمشكلات حتى نبدأ، على الأقل، فى البحث عن هذه النماذج ـ وهى خطوة أولى مهمة.

والمشكلة، كما ذكرنا فى فصول سابقة (ودعمته ليندا ماكنيل بالوثائق) ، أنه حتى إمكانية العثور على الجودة فى التعليم قد أصبحت أكثر صعوبة بسبب الإصرار المتزايد من الرؤساء على تفتيت كل الدراسات النظرية إلى قطع «موضوعية» صغيرة لقياسها فى اختبارات التحصيل. فبعض التلاميذ ـ يجتهدون للسيطرة على هذه المادة منخفضة الجودة لأنهم يرونها ضرورية لدخولهم الكلية التى لها صورة واضحة فى عالم الجودة لديهم. ومع ذلك لا يرى معظمهم جودة فى نوع الدراسة اللازمة للإجابة الجيدة فى هذه الاختبارات، ولذلك لن يجتهد فى استذكار هذه المادة التلاميذ الذين لا توجد لديهم صورة ثابتة للكلية فى عوالم الجودة لديهم. وهذا أحد الأسباب الرئيسية فى انخفاض العلامات المدرسية. فسوف يتناقص باستمرار التلاميذ الراغبون فى أداء ذلك القدر الكبير من العمل ما دام العمل نفسه غير ذى قيمة كبيرة فى نظرهم.

وكما وجهت ليندا ماكينل الأنظار فإننا نرتكب خطأ فادحاً بافتراض أن المدرسة العالية الجودة هى المدرسة التى يحافظ تلاميذها على النظام ويحصلون على درجات النجاح منخفض الجودة فى اختبارات التحصيل الخالية من الجودة. إننا بقيادة (والحقيقة أنها قيادة خطأ) وزارات التعليم فى الولايات، نناضل لكى نفعل بمدارسنا

ما كان سيقضى، إذا استمر الحال، على صناعة السيارات لدينا. فقد كانت السيارات سيئة التصميم، ورديئة الصناعة قادرة على اجتياز أدنى معايير الرقابة، وكان الناس يشترونها لعدم معرفتهم بسيارة أخرى أفضل منها أو لعدم توافر سيارات أخرى أفضل. وما زال الناس يساندون مدارسنا ولكن سخطهم يتزايد. ولو توافر المزيد من النماذج الأفضل لهذه المدارس، وتم الإعلان عنها، لطالب الناس بمدارس مماثلة من المسئولين عن التعليم.

ربما تكون مدرسة هنتينجتون وودز الإعدادية فى مدينة وايومينج بولاية ميتشجان، حتى تأليف هذا الكتاب فى عام 1998، إحدى أفضل النماذج فى الولايات المتحدة لما يمكن أن يطلق عليه مدرسة الجودة. وحتى فى مدرسة هنتينجتون وودز، سوف يكون العاملون أول من يعترف بأن الأمر يحتاج إلى المزيد من العمل الذى يجب إنجازه حتى يضع كل التلاميذ عملهم المدرسى فى عالم الجودة لديهم. بيد أننا بحاجة إلى أكثر من عدد ضئيل من النماذج. فلم يكن هناك من يعير السيارات الأجنبية الجيدة اهتماماً إلى أن دخلت بأعداد كبيرة إلى البلاد.

وعندما أتحدث إلى التلاميذ، كما أفعل كثيراً، فإننى أبادرهم بطرح الأسئلة عن الجودة. ولا جدال فى أنهم يعرفون ما هى الجودة ويعرفون أيضاً أن تحقيقها يتطلب قدراً كبيراً من الاجتهاد فى العمل. وحينما أسألهم هل أدوا الكثير من العمل الجيد فى المدرسة، تكون إجابات الكثيرين منهم فى البداية بالإيجاب. ولكن عندما أسألهم عن عدد المرات التى اجتهدوا فيها بالفعل بما يكفى لأداء أفضل ما فى وسعهم من العمل، فلا يوجد تقريباً من بينهم، بما فى ذلك أفضل التلاميذ، من يقول إنه بذل فى أى وقت كل ما يستطيع من الجهد. وأقولها وأنا مطمئن إن عدداً ضئيلاً للغاية من التلاميذ يبذلون الجهد اللازم لأداء عمل جيد فى المدرسة.

بل وأقولها أيضاً وأنا مطمئن إن القائمين بالإدارة فى مدارسنا لا يديرونها بهدف تحقيق الجودة، وأن الجودة لا ترد على بال معظم مدرسينا عندما يتحدثون إلى التلاميذ فى فصولهم. ولا يجول بخاطرهم إلا تلك الأهداف التى وضعها أولئك الذين يتربعون على قمة إدارة العملية التعليمية، وهى: رفع درجات الاختبارات، والعمل على اجتياز التلاميذ لسنوات الدراسة، والتهوين من مشكلات الانضباط. ويستحيل على أى إنسان أن يفكر حتى فى خلط هذا الحد الأدنى من الأهداف بالجودة. والنتيجة هى أن أقل من 15 فى المائة من جميع التلاميذ هم الذين يؤدون عملاً جيداً. فإذا ظهرت الجودة فجأة فى الفصول التى لم تظهر فيها قط من قبل، مثلما حدث فى فيلم ***قف وسلم عملك*** فلا عجب أن يصل الأمر إلى حد اعتباره من الأشياء الخارقة للعادة ويصبح مادة لدراما الحياة الحقيقية.

حينما نقوم بعمل جيد فإننا نعنى بتقييم ما نفعله ونصل إلى نتيجة أن الاستمرار فى العمل يستحق العناء لأنه يشعرنا بالرضا. وما لا يعرفه سوى القلة من المديرين هو أن هذا الإكراه الذى يستخدمه المديرون الرؤساء يحول دون هذا التقييم الذاتى الضرورى، لأن العمال أو التلاميذ يقضون معظم وقتهم وجهدهم فى تقييم الرئيس بدلاً من تقييم عملهم.

ولتوضيح هذه النقطة نعود إلى المثال الذى ضربناه فى الفصل الأول عن تلاميذ مدرسة ويست هاى فى مدينة تورانس الذين رسبوا عمداً فى اختبارات التقييم التى تضعها الولاية لأنهم مستاءون من طول الوقت الذى يضيع فى الإعداد لهذه الاختبارات منخفضة الجودة على حساب العمل الممتاز الذى يشعرون أن عليهم إنجازه. لقد صبّ التلاميذ شعورهم بالاستياء على مديرى التعليم الرؤساء الذين يقفون فى رأيهم وراء برنامج التقييم الخالى من المعنى. ثم فعلوا ما نفعله جميعاً على الأرجح عندما نشعر بأننا مكرهون على شيء: هو ضياع الوقت والجهد فى تقييم أولئك الذين

يمارسون الإكراه علينا ومحاولة التفوق عليهم فى الدهاء. ولو لم يتعرض هؤلاء التلاميذ للإكراه، لتجاهلوا هذه الاختبارات وأنفقوا ذلك الوقت والجهد فى النهوض بتعليمهم بتقييم عملهم بأنفسهم ورفع مستوى جودته. ومع ذلك كانوا سيجيبون جيداً فى هذه الاختبارات التى بذلوا كل ذلك الجهد فى إفسادها. فعندما يتحول الجهد عن المهمة الحقيقية التى يجب إنجازها، كما يحدث فى كل موقف يستخدم فيه الإكراه، فلا بد أن يكون ذلك على حساب الجودة.

ولنضرب مثالاً آخر كى نوضح هذه النقطة الصعبة. هب أنك متورط فى حادث سيارة بسيط وتعترف أنك مخطئ فيه إلى حد ما. غير أن السائق الآخر يأتى إليك ثائراً ويلقى عليك اللوم فى الحادث بأسره. حينئذ سرعان ما ستنسى كل شىء عن الجزء الذى ترى أنك مسئول عنه فى هذا الحادث وتبدأ فى الدفاع عن نفسك بمحاولة إلقاء اللوم كله على السائق الآخر. ويحدث هذا تماماً فى المدرسة. فعلى الرغم من أن معظم ما يطلب إلى التلاميذ عمله فى المدرسة يحتمل أن يكون عملاً جيداً، فإن التلاميذ يشعرون بالاستياء من عملية الإكراه إلى درجة أنهم يقضون وقتهم فى كره المدرسة بدلاً من تقييم عملهم ومحاولة تحسينه.

إننا عندما نتعرض للإكراه نرفض عادة تحمل مسئولية العمل الذى يُطلب إلينا أداؤه. ولكن لكى يؤدى التلاميذ عملاً جيداً، فمن الضرورى أن يروا أنهم يعملون ذلك لمصلحتهم، وليس لمصلحة المدرسين أو النظام المدرسى أو الآباء. تأمل المرات التى مرت فى حياتك حين كنت تعمل عملاً ممتازاً. ألم تفعل ذلك لأنك حصلت على المساندة والتشجيع بما يكفى لكى تكون على استعداد لتقييم ما كنت تفعله وتبذل الجهد لكى يكون العمل أفضل وأفضل؟ وهل تتزايد أهمية العمل نفسه فى نظرك وأنت تتقدم فيه؟ أم أنك قمت به لأنك كنت مدفوعاً لذلك بالإكراه وكنت تريد التخلص من ضغط المدير أو المدرس عليك؟

ويوجد فى مجال التعليم، أكثر منه فى مجال الصناعة، التلميذ النادر الذى يستطيع التعرف على الجودة عندما يبدأ دراسة مادة جديدة. وفيلم **قف وسلم عملك** يروى القصة الحقيقية لمجموعة من تلاميذ المدرسة الثانوية من الأمريكيين الأسبان الذين نجحوا فى تعلّم حساب التفاضل والتكامل، ومن الواضح أنه لم يكن للتلاميذ عندما بدأوا أدنى فكرة عن أن هناك جودة فى حساب التفاضل والتكامل. غير أن ما استطاعوا إدراكه سريعاً هو أن مدرسهم، چايمى إسكالانتى، كان مدرساً جيداً ورائعاً، فبدأوا يسلمون بأنه إذا كان يدرس حساب التفاضل والتكامل فلا بد أن يكون علماً جيداً ورائعاً أيضاً.

لقد وضع هؤلاء التلاميذ أولاً صورة إسكالانتى فى عالم الجودة لديهم، وعندما بدأوا النجاح فى تعلم هذا الموضوع الصعب ـ لم يكن منهم من يحلم بأنه يستطيع تعلمها ـ فإنهم أضافوا حساب التفاضل والتكامل إلى ذلك العالم. وعندما وجد هؤلاء التلاميذ أن ذلك الجهد مشبع لاحتياجاتهم، بدأوا فى العمل باجتهاد أكثر من أى وقت آخر. وإننى على ثقة من أن كثيرين من المدرسين مروا بتجربة مماثلة: حصلوا فى البداية على القبول بأنهم معلمون متميزون ورائعون، ثم بدأ تلاميذهم فى الاهتمام بما يدرسونه لهم وبدأوا يكتشفون متعة تحقيق الجودة. وكانت هذه المتعة هى التى أدت بالتلاميذ إلى مواصلة الاجتهاد فى العمل الذى أدى بهم بدوره إلى الوصول إلى أعلى حلقة من النجاح المدرسى.

وكما أشرنا من قبل، يجب أن يصبح المدرس مديراً قائداً لكى يقبله التلاميذ فى عوالم الجودة الخاصة بهم: أى أنه يجب أن يشعر أولئك الذين تديرهم باهتمامك بأن العمل الذى تطلب إليهم عمله قد أنجز على نحو يشبع احتياجاتهم، ولا سيما احتياجهم للقوة. ففى البداية حتى إذا لم يكن العمل الذى تطلب إليهم إنجازه فيه إمكان إشباع كبير للاحتياجات، فإن اهتمامك بأن يكون هناك بعض الإشباع

للاحتياجات سيساعد على إقناع التلاميذ بأن يروا فيك مدرساً متميزاً ورائعاً. وفى نظام مدرسة الجودة، سوف يكون النظر إليك باعتبارك جزءاً من نظام كامل يهتم بأن يحصل التلاميذ كلهم على التعليم الجيد.

والجودة ليست هى الصورة التى تظهر بها معظم نظم المدارس لأنها تقع فى الغلطة الخطيرة المتمثلة فى التسليم بما يبدو وبوضوح عملاً مدرسياً هزيلاً ومنخفض الجودة يبدأ منذ السنوات الأولى فى الدراسة. وقد يقوم التلميذ فى أى صف بدءاً من الصف الأول حتى الصف الثاني عشر بتسليم ما يعتبره، ويعتبره أى إنسان آخر، واجباً أو اختباراً تافهاً ويأمل فى أن يكون ذلك هو نهاية المهمة المكلف بها. وفى معظم الأوقات تكون هذه هى الحال: أننا نقبل ما يسلمه التلميذ، سواء كنا واثقين أم لا من أنه يستطيع أن يفعل ما هو أفضل. ونتعامل مع الجودة المنخفضة بأن نعطى التلميذ علامة مدرسية منخفضة. وبذلك تكون النهاية لكل من عمله وعملنا فى تلك الورقة أو ذلك الاختبار.

أما مدرسة الجودة فلن تقبل عملاً منخفض الجودة من أى تلميذ (ارجع إلى الوصف الوارد فى الفصلين الثالث والرابع لطريقة تدريس المدرس القائد لعلم الجبر.) ولسوف تظل الجودة وكيفية ارتباطها بالعمل المدرسى، بدءاً من الصف الأول وطوال سنوات المدرسة، موضوع مناقشة مع التلاميذ بحيث تكون لديهم فكرة واضحة عن أن هدف المدرسة هو العمل الجيد، وذلك كما يراه المدرسون ومديرو التعليم على الأقل. وسوف تعرض على التلاميذ أمثلة للعمل الجيد، وسوف يلقى التلاميذ التشجيع على الحكم على ما قاموا به لتحقيق الجودة فى عملهم.

وهذه ليست بالمهمة الصعبة كما أشرت فى الفصل الأول. وسوف يتفق معظم التلاميذ والمدرسين على أن الأعمال المعروضة فى مدرستهم ممتازة. والواقع أن المشكلة فى الحكم على الأعمال بالجودة ليست بالصعوبة التى تبدو بها. إذ يجب أن تبدأ هذه العملية منذ أول يوم لبدء الدراسة وتستمر حتى انتهاء العام.

وما أن يصبح لدى التلاميذ الوعى بالجودة وأن يقال لهم إن العمل الجيد هو هدف هذه المدرسة، حتى يطرح عليهم السؤال عما إذا كانوا يقبلون هذا الهدف. وسوف يسألون بدورهم على الفور هل ينطوى الوصول إلى هذا الهدف على الاجتهاد فى العمل، ويجب أن يحصلوا على الرد بالإيجاب: فلا سبيل إلى تحقيق الجودة بدون الاجتهاد فى العمل. ففى فيلم *قف وسلم عملك* لم يجعل إسكالانتى من حجم العمل المطلوب سراً، ولكنه منذ أن بدأ العمل يشبع الاحتياجات كان معظم التلاميذ على استعداد لعمله. كما يجب إبلاغ التلاميذ بأنهم سوف يحكمون على جودة العمل الذى يؤدونه تماماً كما سيفعل مدرسوهم. ويجب بعد ذلك أن يوضح لهم ولآبائهم لماذا لم يعد من أهداف هذه المدرسة رفع درجات اختبار الولاية درجة أو درجتين أو خفض معدل المتسربين من المدرسة ببضع نقاط مئوية: أما الهدف الجديد فهو الجودة فى كل ما يحدث فى المدرسة.

ولئن كان المدرس هو الحكم النهائى على جودة عمل التلاميذ، إلا أننى أقترح أن يطلب إلى التلاميذ، بدءاً من الصف الأول، تقييم كل أعمالهم كتابةً ووضع توقيعهم على العمل قبل تسليمه. فلقد تحدثت إلى تلاميذ المدارس الثانوية عن العمل الجيد، وأبدى معظمهم استعدادهم لأداء هذا التقييم المتواصل. ولو بدأ ذلك فى وقت مبكر فى مدرسة إعدادية تأخذ بأسلوب الإدارة بالقيادة، ففى اعتقادى أن كل التلاميذ تقريباً سيوافقون على هذا الإجراء. غير أن بعض تلاميذ المدارس الثانوية، وكثيرون منهم اعترفوا بعدم إنجازهم لعمل مدرسى جيد على الإطلاق، قالوا إنهم لن يقوموا بعملية التقييم تلك لأعمالهم. وعندما سألتهم عن السبب، قالوا لى إن تلك ليست وظيفتهم، بل وظيفة المدرس، وهذا مثال آخر على التلاميذ الذين كانوا يخضعون للإدارة بالرئاسة، ويركزون على المدرس بدلاً من التركيز على المادة التى يتعلمونها. وعندما أضغط عليهم لمعرفة السبب فى أنه ليس من وظيفتهم تقييم عملهم، يكون ردهم أنه إذا بدأوا تقييم عملهم بأمانة فسوف يكون عليهم العمل باجتهاد أكبر.

توضح لنا نظرية الاختيار أن ما كان يعنيه هؤلاء التلاميذ بذلك حقيقة هو أنه لو وافقوا برغبتهم على إلقاء نظرة فاحصة على ما اعتادوا عمله فى المدرسة فإن احتياجهم إلى القوة سيجعل من الصعب جداً عليهم أن يكتبوا «منخفض الجودة أو دون المتوسط» على أحد الواجبات ثم يوقعون عليه. وما داموا لا يفعلون ذلك، فمن السهل إلقاء اللوم على المدرس، ولا سيما إذا كان المدرس يلجأ معهم إلى الإكراه إزاء الواجبات المملة أو العلامات المدرسية المنخفضة التى يحصلون عليها، وكذلك لاجتناب تحمل مسئولية العمل دون المتوسط الذى أنجزوه. وفى اعتقادى أن ما كان يعنيه بعض التلاميذ أيضاً هو أنهم لا يريدون تحمل مسئولية تقييم الواجبات التى يعتقدون أنها لا تنطوى على كثير من الجودة. إذن لا بد من القضاء على الأنشطة غير المثمرة التى لا قيمة لها. فليس هناك من يريد تقييم ما يعتبر عملاً هزيلاً منخفض الجودة أو دون المتوسط. وغنى عن البيان كذلك أن هذا الطلب الخاص بالتقييم سوف يواجه صعوبات جمة إلى درجة أن لا يرى التلاميذ فى المدرس شخصاً جيداً.

فإذا افترضنا أن هناك احتمال أن ينظر إلى العمل باعتباره عملاً ممتازاً، مثل حساب التفاضل والتكامل، فحينئذ يجب أن يُطلب إلى التلميذ تحسين أى عمل يكون تقييمه كعمل دون المتوسط. ويجب أن لا يقبل العمل قبل أن يوافق كل من التلميذ والمدرس على أنه أفضل جودة إلى حد بعيد. ويجب أن يُمنح العمل الذى بذل التلميذ فيه جهداً لتحسينه علامة مدرسية جيدة.

ولكى تبدأ هذه العملية فى مدرسة حيث تكون جديدة تماماً بالنسبة لها، فقد يكون من الحكمة فى البداية قبول العمل من التلميذ إذا تحقق فيه أى تحسن بشكل واضح. وذلك لأن التلاميذ الذين يطلب إليهم أن يكدّوا فى واجب أو اختبار قبل تحولهم إلى العمل الجيد سوف يعتريهم التعب جسدياً وذهنياً ويرفضون بذل مزيد من الجهد. أما إذا طلب إلى التلاميذ إجراء بعض التحسين فى عملهم، فسوف يبدأون فى

إدراك أن المطلوب هو عمل أعلى جودة، وأنهم حتى إذا لم يفعلوا ذلك من البداية، فلا بد لهم من عمله وإنهم قادرون على ذلك. وإذا حدث ذلك في مناخ الإدارة بالقيادة الخالي من الإكراه أو الخصومة، فسوف يجد التلاميذ أن تلك الطريقة في العمل مشبعة للاحتياجات وليس لهم عهد بها من قبل. وسوف يرحبون بهذه الطريقة في العمل ويبدأون في الارتياح للمدرسة أكثر مما كانوا عندما كانت الإدارة تعمل بالرئاسة وكان ينظر إليهم على أنهم عمال دون المستوى.

ولئن كان عرض ومناقشة أمثلة العمل الجيد سيساعد التلاميذ الذين يحاولون تعلم ماهية الجودة، إلا أنه لا يوجد بديل لما يتعلمه التلاميذ عندما ينجزون بأنفسهم عملاً جيداً. وهذا هو أحد الأسباب التي تجعل التلاميذ يجتهدون في أنشطتهم الخارجة عن المناهج الدراسية، فهم يعرفون مباشرة ذلك الشعور بالرضا عندما يجيدون عمل شيء يشعرون بأهميته لهم. إن تصويب لاعب كرة السلة الطموح لرميات حرة يبلغ عددها 300 بعد التمرين ليس انشغالاً بعمل لا قيمة له. ولن نحقق مطلقاً الكثير من الجودة في مدارسنا حتى يبدأ التلاميذ العمل بمثل هذا الاجتهاد في الفصول.

ولا بد من التعامل مع الامتحانات على نحو يختلف قليلاً عن الواجبات في الفصل. إذ يجب أن ينتهي التلاميذ كل على حدة من الاختبارات، أما إذا كانوا يعملون بشكل تعاوني، فعندئذ تشترك فيها فرق التلاميذ. ويجب أن يواصل التلاميذ العمل في الاختبارات حتى تكون كل الإجابات صحيحة أو وافية بالمطلوب. ولئن كان المدرس قد يكتفي في الواجبات الأخرى بمجرد تحسين الإجابة، إلا أن ذلك يجب ألا يكون الحال في الاختبارات. إذ يجب أن يكون المعيار هو الإجابة على جميع الأسئلة على نحو يفي بالمطلوب بغض النظر عن الوقت الذي يستغرقه ذلك. ويجب أن لا يكون هناك شيء مثل العمل الضعيف أو حتى المتوسط في الاختبارات: فلا يمكن القبول إلا بالإجابات الجيدة الصحيحة تماماً.

وعندما يبدأ البرنامج، قد يكون من الضرورى أن تعطى اختبارات أقصر، ولكن ليست بالضرورة أسهل. فيجب أن لا يبدأ التلميذ فى الاختبار التالى قبل أن يجيب الإجابة الصحيحة على الاختبار الأخير. وقد تدعو الحاجة إلى تحسين بعض المناهج، ولكن أى شيء أقل من هذا الأسلوب سوف يعرض للخطر التحرك نحو الجودة، وهى الهدف الرئيسى لمدرسة الإدارة بالقيادة.

وبما أنه سيكون هناك الكثير من الإعادة والتحسين فى العمل ولا سيما فى البداية، فربما يكون من المفيد أن تنشىء المدرسة نواة لمرشدين متطوعين لمساعدة التلاميذ كل على حدة وفى مجموعات. ويعتبر المرشدون الحل الواضح لكثير من المشكلات التى ستنشأ. وقد تقرر بعض المدارس وضع هذه الأفكار موضع التنفيذ فوراً، وبعضها قد يأخذ بها فى فصل تلو الآخر. وأميل شخصياً إلى الأخذ بها تدريجياً وفى الفصول التى يقبل مدرسوها وتلاميذها بتنفيذ هذا الأسلوب.

بيد أن الجودة تتجاوز مجرد الإجادة فى حل الاختبارات والواجبات. إننا بحاجة إلى السعى بجد لكى يصنع التلاميذ بأنفسهم مستوياتهم فى الجودة، وليس مجرد الأداء الجيد حسبما يرى المدرس. ويشير ديمينج هنا إلى أنه إذا توافر للعمال التشجيع والأدوات، فإنهم سوف ينتجون منتجات أفضل من كل ما كان يحلم به المديرون الرؤساء بل وسوف يعكفون على تحسينها بمرور الوقت.

ويبدو ذلك واضحاً عندما نرى الرياضيين وهم يحطمون الأرقام القياسية فى الأداء فى دورات الألعاب الأوليمبية. ففى كثير من الحالات، كان أداء الرياضيين يتجاوز إلى حد بعيد كل التوقعات حتى توقعات مدربيهم أنفسهم. ولكن حتى إذا لم يحالفهم الحظ بالفوز، فإن ما كانوا يشعرون نحوه بالفخر هو أنهم حسّنوا أداءهم كعادتهم دائماً. وبعبارة أخرى، أن فكرة الجودة قد استحوذت على تفكيرهم. ذلك هو ما ينبغى علينا أن نحاول عمله مع تلاميذنا: أن نبدأ فى وقت مبكر جداً ونتحدث إليهم

عن الجودة. أن نمنحهم الأدوات والكثير من التشجيع. ثم نقف بعيداً ونشاهد ما يمكن أن يصلوا إليه حين تستحوذ فكرة جودة التعليم على تفكيرهم.

إننى أستطيع أن أرى، وأنا أكتب هذا الفصل، أناساً لهم قوة ونفوذ مثل أعضاء مجلس إدارة المدرسة، وهم يقولون «يا لها من فكرة عظيمة! «لندفع» التلاميذ إلى تحسين جودة عملهم.» والمشكلة هى أننا لا نستطيع أن ندفع الناس إلى القيام بأى عمل جيد. بل يجب علينا أن نأخذ بأسلوب القيادة ونقدم لهم الجودة برفق. أما إذا حدث أى نوع من الإكراه، فسوف يتحولون بتركيزهم من الاهتمام بعملهم إلى الاهتمام بمن يستخدمون معهم الإكراه. وسوف تضيع الجودة من العملية بمقدار هذا التحول.

ورغم أنه يجب التوصل إلى حلول كثيرة فى أثناء تطبيق هذه الأفكار، إلا أن ديمينج قد بين أن «التوصل إلى حلول» هو أسهل جزء فى العملية. أما أصعب جزء فهو اتخاذ القرار لعمله والتخلص من مناخ الإدارة بالرئاسة الذى تشيع فيه الخصومة والذى يدمر كل ما نحاول عمله من تغيير. وليس هناك من ضمان بأننا سوف نحقق الجودة بالأخذ بما أقترحه هنا، ولكن يوجد دليل جيد على أننا إذا لم نفعل شيئاً مثل ذلك فإننا لن نحققها على الإطلاق. والأنباء الطيبة فى هذا الصدد هى أن الجودة تنتقل بالعدوى، ونحن نرى هذه العدوى فى الأنشطة الخارجة عن المناهج الدراسية. فليس هناك ما يدعو إلى إكراه التلاميذ على بذل جهد فى لعب كرة السلة، أو الغناء ضمن فريق للكورس، أو المشاركة فى مسرحية مدرسية.

فإذا تمكنا من تحقيق الجودة فى فصولنا الدراسية، وهو ما أؤمن به، فسوف تسرى عدوى الجودة إلى الدراسات النظرية أيضاً. فالكثيرون من التلاميذ الذين يجتهدون فى العمل الآن يتلقون معاملة المنبوذين من التلاميذ الآخرين لأن الموقف «المسلم به» من التلميذ فى مدارسنا التى يسودها جو الخصومة والإدارة بالرئاسة هو أن

يكون مناهضاً للتعليم. والطريقة الوحيدة لهزيمة هذا الموقف المدمر هى أن تكون الجودة جزءاً لا يتجزأ من دراساتنا النظرية مثلما هى الآن جزء من أنشطتنا الرياضية. فما أن تصبح الجودة جزءاً من فصولنا الدراسية، حتى يشعر التلاميذ بالفخر بما يفعلون وسوف يصبح هذا الفخر حالة تنتقل بالعدوى مثلما يحدث فى كل مكان. فمن الواضح أن عدداً قليلاً من التلاميذ والمدرسين يشعرون الآن بالفخر بما يجرى الآن فى الكثير جداً من فصولنا الدراسية.

وإن كنا لن نستطيع تقريباً تعريف الجودة فى المدرسة على أى درجة من الدقة، إلا أنه إذا عمل المدرسون والتلاميذ بإصرار على تحقيقها بالتقييم الذاتى الخالى من الإكراه، فربما يصلون إليها حتى دون أن يكونوا قادرين على تعريفها. إن الفرصة متاحة لأولئك الذين يريدون تعلم المزيد عن هذا الموضوع المركب؛ إذ يمكنهم الإطلاع على أفكار ترتبط به جاءت فى عبارات جميلة فى كتاب روبرت بيرسيج الذى يعتبر حجة فى الجودة: ***بوذية الزن وفن صيانة الدراجة البخارية*** *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*.(2)

أما التعريف الذى وضعته أنا للجودة فهو: «إنه كل شىء نضعه فى عالم الجودة لدينا»، وإذا لم يضع المزيد والمزيد من التلاميذ العمل المدرسى فى ذلك العالم عن طريق الإدارة بالقيادة فلن نتمكن من حل الكثير من المشكلات التى تواجهنا. وما أقترحه هنا هو إعادة تنظيم هائلة لممارسة العملية التعليمية الأساسية استناداً إلى نظرية الاختيار على أن يديرها مديرون قادة. غير أن هناك الكثير من التفاصيل التى يجب التوصل إليها. وفى الفصل التالى سوف ألقى نظرة فاحصة على بعض هذه التفاصيل.

الفصل الثامن
العلامات المدرسية وغيرها من الأساسيات فى مدرسة الجودة

«أذكر تعريف التلميذ الجيد.» عادة أوجه هذا السؤال لمجموعات صغيرة من التلاميذ، غالباً من السنوات الأولى أو الأخيرة فى المدرسة الثانوية، عندما أجرى معهم لقاءات أمام مجموعات المدرسين. ويجيب التلاميذ مثلما قد يجيب أى إنسان آخر: هو من يجتهد فى العمل المدرسى، ويفعل كل ما فى وسعه، ويكون له موقف جيد، ويفعل ما يقوله المدرس، ولا يكون مصدر إزعاج للمدرس. ثم أسألهم لكى أكون أكثر تحديداً: «ما هى العلامات المدرسية التى يحصل عليها الطالب المجتهد؟» وعلى الرغم من أن هؤلاء التلاميذ الذين وقع عليهم الاختيار لإجراء المقابلة هم دائماً التلاميذ الممتازين، فإنهم لا يشعرون بالارتياح تجاه هذا السؤال. ويقولون: إن العلامات المدرسية ليست لها أهمية: بل المهم أن يبذل التلميذ الممتاز كل ما فى وسعه. وغالباً يضيفون إلى ذلك قولهم: «ليس من الضرورى أن يحصل التلميذ على العلامة أ (A) فى كل المواد لكى يكون تلميذاً ممتازاً.» غير أننى أواصل الضغط عليهم: «هل يحصل التلميذ الممتاز على العلامة المدرسية ج (C) فى أى مادة؟» وتكون إجابتهم: «ربما.» ثم أسألهم: «هل

يحصل أى منكم على العلامة المدرسية ج (C) فى أى مادة؟» وغالباً يقولون، إن ذلك لا يحدث، غير أنهم يستمرون فى إصرارهم على أن العلامة المدرسية ج (C) لا غبار عليها. ثم أسألهم أيضاً: «هل يقبل آباؤكم العلامة المدرسية ج(C) منكم؟» فيجُيبون بأن العلامة المدرسية ج(C) لا تلقى ترحيباً فى منازلهم.

ويحاول هؤلاء التلاميذ أن لا يبدو عليهم الغرور لأنهم شخصياً يحصلون على علامات مدرسية جيدة، غير أنه كان من الواضح، أثناء سير المناقشة، أن العلامات المدرسية بالغة الأهمية لهم ولآبائهم على السواء. كما أننى أعرف من هذه المناقشات أن أقل من نصف التلاميذ فى مدرستهم تلاميذ مجتهدون بناء على التعريف الذى قدموه من توّهم عن التلميذ المجتهد؛ وهو ما يعنى الحصول على العلامتين المدرسيتين أ وب وليس العلامة المدرسية ج. ثم اسألهم: «هل يحدث أن يحاول التلاميذ الذين يحصلون كثيراً على العلامة المدرسية ج أو أقل تحسين علاماتهم المدرسية بحيث تصل إلى أ وكذلك ب؟» ويعرب التلاميذ عن شكهم فى أن يحدث ذلك على الإطلاق. ويقولون لى أنه يحدث أحياناً أن تكون إجابات التلاميذ الذين يحصلون على ج جيدة فى الدرس عندما يجرى المدرس مناقشات أو عندما يستخدم أسلوب التعليم التعاونى، ولكن فى معظم الأحيان لا يشارك التلاميذ الحاصلون على ج فى المناقشات، وإن اشتركوا فى المجموعات التعاونية فذلك للنقل عن تلميذ أو تلميذين من الممتازين أثناء تأديتهم للعمل. فإذا كان التلاميذ يصفون مصنعاً فإن أكثر من نصف العمال يحصلون على الحد الأدنى من الأجور ويؤدون أقل من الحد الأدنى من العمل. بل إن الكثيرين منهم قد يعوقون العمال الأفضل وهم يحاولون إنجاز العمل.

وأسألهم بعد ذلك: «هل يحب التلاميذ الفقراء الحصول على علامات مدرسية جيدة؟» وتكون الإجابة «نعم» ولكنهم يضيفون أن معظمهم يكرهون المدرسة ولن يؤدوا العمل. وعندما أسألهم عن السبب فى كره التلاميذ الفقراء للمدرسة، يجيبون

بأن هؤلاء التلاميذ يعتقدون أن المدرسين لا يعبأون بهم ولا بما يفعلونه. إن فكرة أن التلاميذ الذين لا يعملون يعتقدون أنه ليس هناك من يهتم بهم في المدرسة فكرة شديدة القوة عند جميع التلاميذ. وعندما أجد أحياناً مجموعة من التلاميذ الفقراء لإجراء اللقاء معهم فإنهم يؤكدون ما قاله التلاميذ الممتازون: إنهم بالفعل يودون الحصول على علامات مدرسية جيدة، ولكن العمل ممل وليس هناك من يهتم، ولذلك فهم لا يبذلون ذلك الجهد.

وفي النهاية أوجه سؤالي إلى التلاميذ الممتازين والفقراء على السواء: «هل التلاميذ الفقراء عاجزين عن الحصول على علامات مدرسية جيدة؟ هل هم، كمجموعة، أقل قدرة من التلاميذ الممتازين؟» فيؤكدون لي أنه من النادر أن يكون الأمر كذلك. ويقولون إنه إذا اجتهد التلاميذ الذين يحصلون على العلامة المدرسية ج (C) والعلامة المدرسية د (D) فقد يحسنون الأداء كالآخرين تماماً، وأنا أصدقهم. فنحن هنا لا نتكلم عن العجز، وإنما نتكلم عن عدم العمل. كما أننا ننظر هنا إلى وضع يسلم به كل من التلاميذ والمدرسين في مدرسة تعمل إدارتها بالرئاسة: وهو مع مرور الزمن سوف ينفصل التلاميذ الذين يحصلون على العلامة المدرسية أ والعلامة المدرسية ب عن أولئك الذين يحصلون على العلامات المدرسية ج (C) و د (D) وهـ(F)، وعندما يصلون إلى المدرسة الثانوية سيعرف كل منهم الآخر بالكاد. وكما توضح لنا نظرية الاختيار جلياً فإنه حالما يحصل التلاميذ على علامات مدرسية منخفضة حتى يبدأون في انتزاع المدرسة من عالم الجودة لديهم. ومن ثمة يقل عملهم وينفصلون عن التلاميذ الذين يعملون بجد.

وحتى إذا استطعنا اتخاذ الخطوة نحو مدرسة الجودة، فسوف تظل العلامات المدرسية باقية، وهي الأكثر قدسية بين جميع الأبقار التعليمية. فالتلاميذ الممتازون يريدون الإبقاء على هذه العلامات المدرسية لأنها تمثل عائداً طيباً لعمل ممتاز،

والمدرسون يريدون الإبقاء عليها لأنهم لا يريدون أن يفقدوا قوتهم ونفوذهم في استخدام العلامات المدرسية أداة للإكراه: «افعل ما أقوله لك وسوف تحصل على علامة مدرسية جيدة، وإن لم تفعل فسوف تحصل على علامة مدرسية سيئة.» ولسوف تحتفظ مدرسة الجودة بالعلامات المدرسية الجيدة، كما سأوضح بعد قليل، فلن تكون قوتها كأداة للإكراه مدمرة إذا حصل عليها التلميذ عن استحقاق: إنها هنا أشبه بالأجر الأعلى للعمل الأفضل. غير أننا لن نفقد الكثير إذا ألغينا الدرجات السيئة. ولو كانت للدرجات السيئة قيمة باعتبارها أداة للإكراه فسوف تختفي هذه القيمة عندما تنفصل مجموعة العلامات المدرسية الأعلى عن مجموعة العلامات المدرسية المنخفضة. ويصبح حصول التلاميذ عليها بعد المدرسة الإعدادية بمثابة الضرب في حصان ميت. وعندما نصل إلى الصف الثامن يستطيع معظم التلاميذ والمدرسين، بعد مرور بضعة أسابيع من بدء الدراسة، تحديد مَنْ الذى سيحصل على علامة مدرسية جيدة ومَنْ سيحصل على علامة مدرسية سيئة.

ويعرف كثيرون من التلاميذ في وقت مبكر بعد بدء الدراسة، عن طريق الجمع بين الدرجات المنخفضة في الاختبارات، وعجزهم عن تسليم الواجبات المطلوبة، وعدم الالتزام بالحضور، أنهم سيرسبون في ذلك العلم. وعند إرسال هؤلاء التلاميذ إلى المرشد النفسي في المدرسة لسوء السلوك أو الامتناع عن العمل فإنه لا يستطيع أن يفعل شيئاً لكي «يدفعهم» إلى العمل. ويعتبر الإرشاد النفسي للتلميذ في هذا الموقف الميئوس منه أشبه بمن يحاول أن يجعل المحكوم عليه بالإعدام يضع تخطيطاً للمستقبل.

أما في مدرسة الجودة، فلا وجود للعلامات المدرسية السيئة. وفي اعتقادي أن ذلك سيكون أصعب خطوة في التغيير. فسوف نستمع إلى المدرسين، ومديري التعليم، والآباء، والسياسيين وهم يشتكون من أنه يطلب إليهم إلقاء سلاحهم في وسط

المعركة. بل قد يقاوم هذا التغيير بعض التلاميذ الذين يحصلون على علامات مدرسية جيدة. وسيحتاج إقناع المدرسين على التخلى عن التهديد بالعلامات المدرسية المنخفضة إلى بعض الوقت والصبر والجهد، ولكن لن تصبح المدرسة مدرسة الجودة ما لم تستبعد تماماً من المدرسة العلامات المدرسية السيئة بكل ما تمثله من قوة على الإكراه.

والسرعة ليست ضرورية لكى تلغى العلامات المدرسية السيئة. بل قد يمكن وربما يجب أن يبدأ ذلك بالتدريج مع المدرسين الذين يفهمون الفكرة التى تكمن وراء هذا التغيير ويسلمون بها. ويجب أن يتشاور المدرسون مع الآباء قبل إلغاء العلامات المدرسية المنخفضة فى المادة التى يدرسونها، ويشرحون لهم هذا التغيير، ويحصلون على موافقتهم على تجربة هذا الأسلوب. وإذا أثبتت هذه الطريقة فاعليتها، فسوف يكون المدرسون الآخرون على استعداد لتجربتها. وفى مدرسة الجودة، لن يسمح لمديرى التعليم بمحاولة إكراه المدرسين على إجراء هذا التغيير قبل أن يكونوا مستعدين، وذلك لأسباب واضحة.

وهناك هدفان رئيسيان للعلامات المدرسية فى أى مدرسة:

1 أن تقدم معلومات للتلاميذ وآبائهم ومن يهمهم الأمر، مثل الكليات، عن مدى ما حققه التلميذ من تحصيل.

2 أن تكون بديلاً للأجر.

فالعلامات المدرسية العالية مكافأة عن العمل الجيد وهى شديدة الإشباع لحاجة التلاميذ إلى القوة. ومع ذلك، سوف تلغى مدرسة الجودة العلامات المدرسية المنخفضة الدائمة. وسوف تعامل العلامة المدرسية المنخفضة على أنها عائق مؤقت، وأنها مشكلة يعمل على حلها التلميذ والمدرس معاً على أمل أن يصل التلميذ إلى قرار بأن الأمر يستحق بذل المزيد من الجهد. بيد أنه إلى جانب العلامات المدرسية المنخفضة فإنه

يمكن تحسين أى علامة مدرسية حتى إن كانت أ (A) فى أى وقت، إذا استطاع التلميذ أن يثبت للمدرس أنه أصبح الآن أكثر إنتاجاً عن ذى قبل. ويجب أن ترتبط العلامات المدرسية دائماً بزيادة الإنتاجية شأنها فى ذلك شأن الأجور.

وتختلف مدرسة الجودة عن المدرسة التقليدية اختلافاً كبيراً فى أنه لا يسجل بالسجل المدرسى للتلاميذ إلا المقررات التعليمية التى أدى فيها التلاميذ عملاً جيداً. وسوف تكون أقل علامة مدرسية للعمل الجيد هى ب (B)، وسوف تسجل أ(A) وأ+ (A+) أيضاً للعمل الأفضل. ومن المهم أن تكون العلامة المدرسية ب لعمل يصل فى مستوى جودته إلى المستوى الراهن على الأقل: أما العمل الذى يحصل الآن على ج (C) فيجب أن لا يحصل على ب (B) فى مدرسة الجودة. فلا معنى لأن نعمل فى مدرسة الجودة ما نعمله الآن، وهو أن نسجل بعلامة مدرسية منخفضة حقيقة أن التلميذ لم يتمكن من إتقان المادة. فمثلاً إذا كان السجل المدرسى للتلميذ فى مدرسة الجودة يسجل حصوله على العلامة المدرسية ب (B) فى الجبر فسوف يعرف كل من يقرأ هذا البيان أن التلميذ كفء فى هذه المادة. أما إذا كانت العلامة المدرسية أ (A) أو أ + (A+) فعندئذ يكون التلميذ أكثر من كفء: فهو ماهر. أما إذا حدث الاحتمال البعيد وظل التلميذ يكافح مع الجبر عدة سنوات، ومع ذلك لا يصل بعمله إلى مستوى العمل الجيد، فلن يكون هناك ما يدل على ذلك فى السجل المدرسى للتلميذ. ففى مدرسة الجودة، يظهر السجل المدرسى ما حصله التلاميذ من علم، وليس ما لا يعرفون. ومع ذلك فلن يبين هذا السجل المدة التى استغرقها التلميذ فى إجادة هذه المادة، فقد يكون فى ذلك نوع من الإكراه فى بعض الحالات.

وهذا يعنى الإلغاء التام للعلامات المدرسية ج (C) و د (D) و و (F) ، التى تشير إلى الإكراه أو العقاب وتستخدم بلا ضوابط الآن، من السجل المدرسى الدائم. وسوف تظل العلامة المدرسية ج (C) باقية ولكن على أن يكون استخدامها مؤقتاً فقط. إذ نظراً

لأن التلاميذ سُيطلب إليهم تقييم جميع عملهم، فإن التلاميذ الذين يعطون أنفسهم العلامات المدرسية ج (C) أو يعطيهم المدرس ج (C) سوف يكتب عنهم تقرير بأنهم لم يؤدوا عملاً جيداً فى هذا الاختبار أو الواجب المدرسى. وقد يتحول هذا إلى مشكلة يرى المدرس أن يقدم مساعدته للتلميذ فى حلها وأن المدرس يعتقد أيضاً أنه يمكن حلها. وفى ذلك المناخ الودى والمساند فى مدرسة الجودة حيث لا يوجد رسوب وحيث الاحتمال كبير فى تحصيل العلم، سوف يكون عمل التلاميذ على رفع علاماتهم المدرسية أكثر إشباعاً لاحتياجاتهم من مجرد الاستسلام وعدم تسلمهم شهادة رسمية عن عملهم فى ذلك المقرر التعليمى.

يجب أن لا يكون للعلامات المدرسية منحنى إطلاقاً: إذ يجب أن لا تعتمد العلامة المدرسية لأحد التلاميذ مطلقاً على ما فعله التلاميذ الآخرون. ولما كان الغرض من المدرسة هو إنتاج عمل جيد، فسوف يحصل الكثيرون من التلاميذ على علامات مدرسية عالية. وليس هذا نوعاً من التضخم فى العلامات المدرسية: إنها صورة لما حصله التلاميذ من العلم. والسبب المنطقى وراء إلغاء العلامات المدرسية التى تقل عن ب (B) هو السبب نفسه لإلغاء الحد الأدنى من الأجور فى مشروع ناجح. فليس هناك مشروع يريد أن يحقق النجاح على المدى البعيد يستطيع أن يتحمل «رفاهية» الأجور المنخفضة، فلن يبذل العمال الذين يحصلون على أجور منخفضة الجهد اللازم لصنع منتجات جيدة أو تقديم خدمات جيدة.

فالمنتج الجيد ليس هو المنتج العادى أو الأدنى فى مستواه. فهل تود أن يجرى لك الجراحة جرّاح عادى أو أن تُقدم لك وجبة عادية فى مطعم؟ ليس هناك من يرغب فى أى شىء عادى، فلماذا إذن نقبل فى المدرسة بالعمل الأقل من المتوسط الذى أصبح هو العادى السائد الآن؟ إن المديرين القادة يمارسون الإدارة بهدف تحقيق الجودة لأنهم يعلمون أن الأقل من ذلك قليل القيمة. وهم على ثقة من أنهم

يستطيعون تحقيقها، وهم على أتم الاستعـداد لدفع أجور جيدة للعمال الذين ينتجون هذه الجودة.

كان مكوك الفضاء تشالينجر مثالاً ممتازاً للمنتج ج (C) الذى أنتجته الإدارة بالرئاسة. فلم يستمع كبار المديرين لما يقوله المديرون الأدنى منهم، وهناك ما يدل على أنه لا يوجد من بين أولئك الذين يحتلون أعلى المناصب من استمع إلى العاملين. ولهذا لم يبذل العمال من الجهد إلا ما يكفى لاستمرار العمل. وهكذا انطلق إلى الفضاء منتج منخفض الجودة. وتأكدت صحة ذلك عندما أجريت بعد الكارثة أكثر من 200 عملية تحسين فى تصميم المكوك وتصنيعه، كان الكثير منها تحسينات رئيسية.

على الرغم من أن ج (C) أو أقل علامة مدرسية مقبولة لدى معظم الناس فى مجتمعنا، إلا أنه يجب عدم قبولها فى المدرسة. وفى الواقع، أننى أشك فى أننا سنستطيع النهوض بمجتمعنا قبل أن نبذل الجهد فى التحرك نحو مدرسة الجودة. فالمديرون القادة لا يمارسون الإدارة للحصول على العلامة ج (C) فى العمل، وهم لا يرون العمال أناساً بمستوى ج (C). ولذلك كان كل الجهد يبذل لضمان عدم وجود تلاميذ بالمستوى ج (C) على المدى الطويل، أو عدم وجود عمل دائم بالمستوى ج (C) فى مدرسة الجودة. أما العمل بالمستوى ب (B) الذى يعنى أنه عمل كفء، فهو أقل ما يمكن قبوله من الأداء.

ولكن ماذا لو اجتهد التلاميذ فى عملهم، واحتفظوا بالمدرسة فى عالم الجودة لديهم، وظلوا مع ذلك لا ينتجون عملاً جيداً؟ الإجابة عن هذا السؤال هى أن ذلك مستحيل تقريباً فى مدرسة الجودة. وكل من يجتهد فى عمل يعتقد أنه يستطيع أداءه، سواء أكان تلميذاً أم لا، سوف ينتج عملاً جيداً إذا أتيح له الوقت الكافى. وإذا قال تلميذ للمدرس إنه يعتقد أنه لا يستطيع أداء العمل فى الموضوع الذى يدرسه فيجب

إرشاده نفسياً لكى ينتقل إلى موضوع يعتقد أنه يستطيع النجاح فيه. فليس هناك معنى فى محاولة أن نجعل تلميذ يفعل ما يعتقد أنه لا يستطيع عمله أكثر من أن نجعل عامل فى مصنع يرفع ما لا يستطيع زحزحته من مكانه.

فى مدرسة جارفيلد الثانوية بمدينة لوس أنجيليس لا يأخذ كل التلاميذ مادة حساب التفاضل والتكامل. ومع ذلك ينجح كل التلاميذ تقريباً الذين يأخذون حساب التفاضل والتكامل(1). وفى مدرسة الجودة سوف تتاح أمام الجميع المقررات التعليمية التى تتطلب قدراً كبيراً من المقدرة والذكاء والاستعداد. أما التلاميذ الذين يجدون صعوبة يتعذر التغلب عليها حتى بالاجتهاد، فيجب إرشادهم لكى يحاولوا عمل ما لديهم استعداد أكثر لعمله، ولكن هذه لن تكون مشكلة كبيرة. فليس لدينا سواء نحن أو معظم التلاميذ، أى فكرة واضحة عما يستطيع معظم التلاميذ عمله، لأن العمل المدرسى غير موجود فى عالم الجودة عند الكثيرين. وفى اعتقادى أنه لا يوجد سوى القليل جداً مما يقدم فى مدارسنا مما لا يستطيع التلاميذ عمله إذا وضعوه فى عالم الجودة لديهم.

ومن السهل أن نجعل نظام ترتيب درجات الجودة يعمل على نحو صحيح إذا بدأناه فى الصف الأول. وقد يكون من الأصعب البدء فى تطبيقه على التلاميذ الأكبر سناً الذين يعتقدون أنه ليس بإمكانهم أداء عمل جيد لأنهم لم يجتهدوا فى العمل إطلاقاً من قبل وكانوا يحصلون دائماً على علامات مدرسية منخفضة. والحل مع مثل هؤلاء التلاميذ يكون بإقناعهم على أداء عمل جيد واحد فى المدرسة ثم عمل آخر وبعد ذلك إقناعهم تدريجياً بالبدء فى وضع العمل المدرسى الجيد فى عالم الجودة لديهم. غير أنه يجب، حتى يصلوا إلى ذلك، أن يحصلوا على العلامة المدرسية ب (B) على الأقل. فليس هناك من يستطيع أن يؤدى عملاً جيداً بدون الحصول على مقابل جيد.

وحتى يحصل التلاميذ على العلامة المدرسية أ (A) فى أى موضوع فإن عليهم أداء العمل الذى يحصل الآن عادة على العلامة المدرسية أ (A). أما ما يميز مدرسة الجودة فهو العلامة المدرسية أ + (A+)، إذ يجب الاحتفاظ بهذه العلامة المدرسية لأى تلميذ ينجز عملاً فوق مستوى جودة العمل الذى يحصل فى العادة على أ (A). ويضع المدرسون فى كل مقرر تعليمى معايير لهذا العمل الذى يحصل على أ + (A+)، ولكننى أقترح أن تمنح هذه العلامة للتلاميذ الذين يؤدون بأنفسهم ودون مساعدة عملاً له قيمة تتجاوز ما يتطلبه المدرس أو المقرر التعليمى. ويعنى ذلك أن يثبت التلاميذ، باستخدام براعتهم وإبداعهم الشخصى، أنهم تجاوزوا فى تقدمهم متطلبات المقرر التعليمى. فمثلاً قد يستكمل التلاميذ مشروعاً اختيارياً فى العلوم أو الكومبيوتر، أو يطبقون ما تعلموه على المجتمع وذلك بالمساعدة فى حل مشكلات البيئة، أو يساعدون غيرهم من التلاميذ على الإجادة ـ أو ما يبين أن التلميذ تجاوز المطلوب عادة للحصول على أ (A).

وسوف يكون لهذه العلامة المدرسية قيمة كبيرة فى دخول الكلية، وسوف تساعد على تهدئة مخاوف آباء التلاميذ الذين يحسنون العمل الآن ويمثلون 15 فى المائة من التلاميذ. فالكثيرون من هؤلاء الآباء يريدون الاحتفاظ بنظام العلامات المدرسية المنخفضة حتى يمكن إظهار تفوق أبنائهم بسهولة مقارنة بغيرهم. وفى الكثير من الحالات لن تسنح الفرصة للحصول على العلامة المدرسية أ+ (A+) إلا لمن يتمتع من التلاميذ بذكاء خارق أو موهبة فذة، ومع ذلك فلا بد لهم من الاجتهاد فى العمل حتى يحصلوا عليها. وهذه طريقة أخرى تختلف فيها مدرسة الجودة عن مدارسنا اليوم، وفيها يحصل التلاميذ الموهوبون فى كثير من الأحيان على العلامة المدرسية أ (A) دون أداء الكثير من العمل. فالحصول على أعلى علامة مدرسية، وهى أ+ (A+)، فى مدرسة الجودة يحتاج حتى من أولئك المحظوظين بما أنعم الله عليهم

من جينات متميزة إلى الاجتهاد فى العمل. إن الكثيرين من الناس الذين يتمتعون بالقدرات لا يفعلون شيئاً له قيمة فى حياتهم لأنهم لم يعرفوا قط قيمة الاجتهاد فى العمل.

اختبارات التقدير للولاية والمنطقة

يجب أن لا تشغل مدرسة الجودة نفسها بالمقاييس الخارجية للإنتاجية، مثل اختبارات التحصيل التى تفرضها الولاية لأن هذه الاختبارات التى تحسب نتائجها آلياً بالدرجات العددية لا تقيس الجودة. وإن كان لها هدف، فهو وضع أيديهم على عجز الكثيرين من التلاميذ عن الوصول إلى المستويات الدنيا للمدارس التى يديرونها بالرئاسة. أما اختبار التصنيف المتقدم Advanced Placement (AP) لحساب التفاضل والتكامل الذى أجاد فيه تلاميذ إسكالانتى تماماً فكان اختباراً أفضل[2]. فلم يكن فى هذا الاختبار سوى قدر يسير من الدرجات التى تحسب آلياً، وكانت كفاءته أكبر فى قياس جودة التعلّم فى هذه المادة.

وقد تتشجع مدرسة الجودة فتحاول أن تجعل التلاميذ يشتركون فى برنامج التصنيف المتقدم إذ يستطيعون عن طريقه الحصول من المدرسة الثانوية على الشهادات الرسمية التى تؤهلهم لدخول الكليات. وتعتبر اختبارات التصنيف المتقدم متقدمة إلى حد بعيد عن اختبارات التقدير التى تحسب نتائجها آلياً بالدرجات بحيث تكون العلاقة ضئيلة جداً بين ما يجرى فى مدرسة الجودة لإعداد التلاميذ لاجتياز امتحانات التصنيف المتقدم وما يجرى الآن لإعداد التلاميذ لاختبارات التقدير التى تجريها الولاية. ولهذا السبب، وأيضاً لأن الاختبارات التى تفرضها الولاية تبتعد كثيراً عما يجب أن يكون عليه التعليم، من الممكن أن لا تجيد مدارس الإدارة بالقيادة. ولكن لن يكون أداؤها سيئاً أيضاً. فمن الأساس يجب ألا تكون هناك مشكلة مع هذه الاختبارات.

وفيما يتعلق بدخول الكليات، فسوف تعقد مدرسة الإدارة بالقيادة جلسات خاصة مخصصة لدراسة هذه التمارين غير التعليمية، وسوف يشجع التلاميذ الذين يحتاجون إلى درجات جيدة فى هذه الاختبارات على حضور هذه الجلسات. وسوف يكون هناك تشجيع للخريجين فى مدرسة الجودة ممن أجادوا العمل فى الكلية على العودة لقيادة هذه الجلسات. ولإعداد هؤلاء التلاميذ لهذا النوع من التدريس الخاص فقد يدرسون مقرراً أو أكثر من المقررات التعليمية الخاصة التى توفرها الآن شركات خاصة ثم يضيفون ما يتعلمونه من «الخبراء» إلى ما يقومون بتدريسه فى المقررات التعليمية المحشوة بالمعلومات التى تمكن التلاميذ من اجتياز الامتحان.

الاحتفاظ بالسجلات والإحصائيات وتدريب المدرسين

يؤكد ديمينج أن الطريقة الوحيدة لتحسين الجودة هى الاحتفاظ بإحصائيات، بحيث تستطيع معرفة إن كانت المنظمة تحرز تقدماً أم تتراجع إلى الخلف، أم أنها ثابتة دون حركة، وذلك فيما يتعلق بالجودة. ولذلك يجب الاحتفاظ فى مدرسة الإدارة بالقيادة بسجل دقيق عن تقدم كل تلميذ. وعلى الرغم من أننى لست خبيراً فى عملية الاحتفاظ بالسجلات المدرسية فليس هناك نقص فى أولئك الذين يستطيعون القيام بذلك عندما يفهمون فهماً تاماً مفاهيم مدرسة الجودة. فمثلاً إذا انتقلنا إلى تحقيق الجودة فى تعليم علم الجبر ووجدنا أنه يتطلب سنتين من معظم التلاميذ للحصول على ب (B) على الأقل التى تشير إلى الكفاءة فيه، فينبغى تخصيص هذه الفترة الزمنية. فالآن الزمن المخصص للجبر عام واحد، ويتبين حتى من نظام الاختبارات الخاطئ لدينا أن معظم التلاميذ لا يحققون كفاءة فى تعلمه فى تلك الفترة الزمنية. فإما أن يحصل التلاميذ الذين لا يتعلمون على علامات مدرسية منخفضة وإما يرسبون، مما يدفع الكثيرين منهم إلى انتزاع الرياضيات من عالم الجودة لديهم طوال حياتهم. وعندما يفعلون ذلك نفقدهم نحن فى العمل الفنى الذى تتزايد احتياجات مجتمعنا له.

ولن يتحقق من وراء الطريقة التى ندير بها المدارس الآن أى تعلّم إذا ظلت بحاجة إلى مزيد من الوقت لكى تحقق الجودة. فنحن لا نحاول تعليم التلاميذ جميعاً كيف يحققون الجودة فقط، بل أيضاً لا نحتفظ بسجلات للفترة الزمنية اللازمة للوصول إليها. فهناك فقط سجل لعدد التلاميذ الذين حصلوا على تقديرات أ (A) أو ب (B) أو ج (C) أو د (D) أو و (F) فى إحدى السنوات الدراسية. ولا أجد فى مثل هذه البيانات ما يمدنا بالمعلومات التى يمكن أن نعرف منها طول الفترات الزمنية اللازمة لتعلم الجبر جيداً فى ضوء الطريقة الحالية التى يُدرس بها فى معظم المدارس. وإذا قلنا لمدرسى الرياضيات إنهم لا يؤدون وظيفتهم على نحو مرض بدون أن نعطى لهم الوقت الذى يحتاجونه للقيام بوظيفتهم على الوجه الأكمل، فكيف يمكنهم تحقيق أى تحسن؟

يجب أيضاً الاحتفاظ بالإحصائيات عن أجدى الطرق للتدريس. ويعنى ذلك الاحتفاظ بسجل عن الفترة الزمنية التى تحتاجها مجموعة من مدرسى الجبر الذى يستخدمون أساليب مختلفة فى التدريس لتلاميذ متشابهين لكى يصلوا إلى المستوى ب (B) من الكفاءة أو الجودة. فمثلاً، هل أداء المدرسين الذين يستخدمون أسلوب التعليم التعاونى أفضل أم أسوأ من المدرسين الذين لا يستخدمونه؟ وهل يصل المدرسون الذين يعطون واجبات منزلية أكثر إلى مستوى الجودة أسرع من المدرسين الذين يعطون واجبات منزلية أقل؟ وليس الهدف من ذلك تحديد من هو الأكثر أو الأقل فاعلية، وإنما هو معرفة ما يفعله المدرسون الأكثر فاعلية ويمكن أن يتعلمه الآخرون.

يقول ديمينج: «ابدأ التدريب أثناء أداء الوظيفة». ولكنه يشير أيضاً وفى حزم إلى أنه لا قيمة للتدريب ما لم يكن هناك نوع من الدليل الإحصائى على أن ما تدرب الناس على عمله يؤتى ثماره. وإذا راودتنا ظنون بأن أحدهم مدرس عظيم، فعلينا أن ندعم هذه الظنون بدليل إحصائى. إن إطار العمل بنظام ترتيب العلامات المدرسية

المقترح لمدرسة الجودة سوف يجعل الحصول على هذا الدليل أسهل من الآن. فمن وجهة نظر تحقيق الجودة، أن كل الأموال تقريباً التى تنفق الآن على اختبارات التقدير على مستوى الولايات والمستوى المحلى تضيع هباء، لأنها تعجز عن توفير المعلومات التى نحتاجها لنعرف منها أن أحد أساليب التدريس أفضل كثيراً من الأسلوب الآخر.

الحاجة إلى القدوة

تحتاج مدارس الجودة إلى مدرسين بارعين. وإذا كنا على استعداد للتسليم بأفكار الإدارة بالقيادة، فهناك الكثير مما يجب إنجازه لتقليل أساليب الإكراه التى يمارسها المدرسون المتوطنة فى النظام الحالى، وتؤدى إلى خفض كبير فى فاعليتهم. بل هناك قدر كبير من الجهد اللازم للتدريب أثناء أداء الوظيفة على ما أرى (انظر الفصل الثانى) إنها أشق وظيفة على الإطلاق. ونحتاج لتحقيق ذلك إلى القدوة فى هذا الصدد: ولن يكفينا أقل من ذلك.

فكما يوجد نجوم فى كل مجال، فهناك نجوم فى التدريس. غير أنه إذا كان القلة من نجوم لاعبى البيسبول أو العازفين الموهوبين على البيانو يستطيعون تعليم الآخرين ما يقومون به، فإن جوهر وطبيعة المدرسين النجوم هى أنهم يستطيعون ذلك على نحو رائع إذا أتيحت لهم الفرصة. ففى فيلم *قف وسلم عملك* نجد بعض الدلائل على كيف أنه يمكن نقل مهارات المدرسين النجوم إلى الآخرين الذين يرغبون فى تعلمها: باستخدام وسائل الإعلام. وعلى الرغم من أن الفيلم بين لنا ما فعله إسكالانتى، إلا أنه لم يبين الطريقة التى استخدمها فى ذلك. ولكى نبين ذلك، نحن بحاجة إلى كثير من الساعات المسجلة فى شرائط فيديو عالية الجودة، مخصصة لغرض معين هو تعليم الآخرين ما حقق فيه إسكالانتى نجاحاً باهراً. ولا أدعى أن كل مدرس يستطيع تعلم ما فعله إسكالانتى، لأن بعضاً من نجاحه اعتمد على تفرد شخصيته. غير

أننى مقتنع من الآراء التى تلقيتها فيما يتعلق بفاعلية المرشدين النفسيين الذين دربتهم على تدريس العلاج بالواقع بأن هناك الكثير الذى يمكن تعلمه عن التدريس الفعال الذى لا يعتمد على الشخصية الفذة أو الاستعداد الفريد.

ويعتبر تنفيذ شرائط الفيديو عالية الجودة للتدريب أول اقتراح أقدمه فى هذا الكتاب يمكن أن يتكلف أموالاً أكثر مما ننفق الآن، ولكن يمكن توفير مبالغ أكثر مما يكفى لسداد التكاليف المطلوبة لهذه الشرائط، وذلك بخفض التكاليف الضخمة للاختبارات التى لا تفيدنا كثيراً. فلم يشاهد آلاف المدرسين الذين يدخلون فى هذه المهنة كل عام مؤخراً مدرساً عظيماً وهو يمارس التدريس ولم يتحدثوا قط أثناء إعدادهم للعمل فى الكلية عما يفعله المدرسون النجوم.

وثمة سبب آخر لتصوير المدرسين العظام بالفيديو أثناء ممارستهم التدريس: فمن الممكن استخدام شرائط الفيديو هذه فى التدريس مباشرة؛ إذ يشكو التلاميذ من الملل فى كثير من مقرراتهم التعليمية، ولكنهم لا يشكون من الملل مطلقاً عندما يكون المدرسون عظاماً. وعندما تنتج شرائط الفيديو للمدرسين العظام على نحو صحيح وتستخدم دون إفراط، يمكن إدخالها فى الفصول واستخدامها فى التدريس للتلاميذ. وهنا نجد مرة أخرى ضرورة الاحتفاظ بإحصائيات عن مدى نجاح هذا النوع من التوجيه، كما يمكن استخدام الدراسات الاستطلاعية الصغيرة وقليلة التكاليف لاختبار مدى نجاح العملية قبل التوسع فى تطبيقها.

كيف سنعثر على المدرسين العظام الذين نحتاجهم كقدوة؟ عندما أتحدث إلى التلاميذ احذرهم من الإشارة إلى مدرس باسمه، وهم يفهمون السبب فى ذلك. غير أنه يحدث أحياناً أن ينزلق لسانهم بذكر اسم أحد المدرسين، ولكن أولئك الذين يذكرون أسماءهم يكونون دائماً، من وجهة نظرهم، مدرسين عظاماً. إن التلاميذ الآن يعرفون المدرسين العظام، تماماً كما يعرف كل من يقرأ هذا الكتاب من هم المدرسون

العظام الذين علموه. إذن فلن يكون العثور على مدرسين عظام مشكلة. ولكن حتى الآن ستكون هناك عقبتان كبيرتان هما جمع الأموال اللازمة لتنفيذ شرائط الفيديو والتخلص من الغيرة المهنية التى تقف فى طريق استخدامها.

الواجب المنزلى فى مدرسة الجودة

ربما يكون الواجب المنزلى الإجبارى السبب الرئيسى فى أن الكثيرين من التلاميذ يستبعدون العمل المدرسى من عالم الجودة لديهم، هذا إلى جانب صعوبة تقبل هذا الواجب المنزلى من المعلمين والآباء على السواء. وحتى التلاميذ المجتهدين الذين أجرى لقاءات معهم يقولون لى دائماً تقريباً بأن الواجب المنزلى هو أكثر ما يكرهون فى المدرسة. ويدعى بعضهم إنهم يؤدون كل الواجبات المطلوبة، ويعترف معظمهم بأنهم يؤدون أقل من ذلك بكثير. وقد أكد ذلك استطلاع الرأى الذى أجرى فى عام 1989 وفيه اشتكى 79 فى المائة من مدرسى المدارس الإعدادية و85 فى المائة من مدرسى المدارس الثانوية من أن التلاميذ لا يؤدون كل الواجبات المنزلية المطلوبة. وكانت تلك هى أكثر الشكاوى التى رددها المدرسون، وتزيد كثيراً عن شكواهم من مخالفات الانضباط (57 فى المائة)، التى كانت تحتل الترتيب الثانى من شكاوى المدرسين.(3) وفى اعتقادى، وبناء على ما تعلمته من لقاءاتى المكثفة مع التلاميذ، أن التلاميذ يعجزون عن إتمام واجباتهم المنزلية أكثر كثيراً من واجباتهم فى الفصل.

يقول ديمينج إنه إذا لم ينجز 80 فى المائة من العمال العمل المطلوب إليهم إنجازه، فتلك غلطة فى النظام. فهى ليست غلطة المدرسين الذين يفعلون ما يمليه عليهم النظام، ولا غلطة التلاميذ الذين لا يعملون. وهذا بيان إحصائى جدير بالاهتمام يثبت أن نظام التعليم الخاضع للإدارة بالرئاسة ومفاده أن تفعل ما نطلب إليك عمله سواء كان ذلك مقنعاً أم لا، إنما هو نظام غير ناجح، ولكننا مستمرون فى عدم

الاهتمـام بالنظام نفسه. ويعـاقب عـادة التلاميـذ الذين لا يؤدون واجبـاتهم المنزليـة بالكامل، ويكون ذلك غالباً بالعلامات المدرسية المنخفضة أو بالتهديد بالرسوب. وما أن نصل إلى الصف السابع حتى يكون أكثر من نصف التلاميذ قد تعاملوا مع ذلك الإكراه بنزع العمل المدرسى من عالم الجودة لديهم، وخفضوا ما يؤدونه من عمل فى الفصل أكثر فأكثر. وبذلك تصبح الواجبات المدرسية الإجبارية التى تهدف إلى زيادة الإنتاجية فى النظام، سبباً فى خفض هذه الإنتاجية بشدة فى الممارسة العملية.

أما فى مدرسة الجودة، فلن يغيب عن المدرسين القادة مطلقاً أن إدارة التلاميذ، بحيث يستمرون فى احتفاظهم بالعمل المدرسى فى عالم الجودة لديهم، لها الأولوية القصوى فى هذا النظام. وبما أنهم يعرفون أن التعليم الرسمى ينتهى بالنسبة للتلاميذ الذين ينتزعون العمل المدرسى من عالم الجودة لديهم، فإن تركيزهم ينصب دائماً على جودة العمل فى الفصل. ويمنح التلاميذ ما يحتاجونه من وقت لاستكمال عملهم فى الفصل تحت الإشراف المباشر والمساندة من مدرسيهم وبالمساعدة عن بعضهم لبعض.

إن الطريقة إلى حل مشكلة التلاميذ الذين لا يؤدون واجباتهم المنزلية هى العكس تماماً مما نفعل الآن: خفض الواجبات المنزلية الإجبارية بشدة والتركيز على أهمية العمل فى الفصل. ويعرف التلاميذ أنهم سيعملون داخل الفصل. فإذا كان العمل فى الفصل ممتعاً فسوف يصبح جزءاً مهماً من عالم الجودة لديهم. وسوف يتعلمون تقييم كل ما يقومون به من عمل، وسوف تتاح لهم الفرصة دائماً لرفع علاماتهم المدرسية بتحسين هذا العمل فى الفصل. وسوف يجدون التشجيع على أخذ عملهم إلى المنزل لإنجازه، ومعظمهم سيفعلون.

وعندما نحاول أن نفعل ما ثبت عدم نجاحه، كما نفعل الآن بالنسبة للواجبات المنزلية الإجبارية، يفقد كل من المدرسين والتلاميذ احترامهم للنظام. ويزداد الإكراه

وتضيع الفرصة لتحقيق الجودة. والاحتمال بعيد فى أن نكتشف طريقة نقنع بها الكثيرين من التلاميذ بأداء حجم الواجبات المنزلية المقررة الآن على أى أساس دائم. إن 80 فى المائة من مدرسينا غير أكفاء، ومع ذلك عليهم أن يتوصلوا إلى طريقة لحل تلك المشكلة.

وقد تكون هناك طرق أخرى لإقناع التلاميذ على أداء الواجبات المنزلية دون أن يكون ذلك إجبارياً، إلى جانب تشجيعهم على العمل باختيارهم فى المنزل لتحسين علاماتهم المدرسية. فقد اقترح أحد زملائى أن يكون الواجب المنزلى هو العمل الذى لا يمكن إنجازه إلا فى المنزل، بدلاً من أن يكون امتداداً لعمل الفصل كما هو فى معظمه الآن. كأن تكون هذه الواجبات المنزلية أن يطلب إلى التلاميذ إجراء لقاء مع الوالدين، أو مشاهدة برنامج محدد فى التليفزيون التعليمى، أو إجراء بحث اجتماعى، أو التطوع لخدمة المجتمع، أو تطبيق ما تعلمه فى المدرسة على المنزل أو المجتمع. وقد يكون هذا الواجب المنزلى أن يصل التلميذ بنفسه إلى ما يمكن أن يفعله فى المنزل لإثراء ما درسه فى الفصل، وذلك بغية تعزيز طاقة الإبداع والمبادرة لديه.

إننا نفرط فى بذل جهدنا لإجبار التلاميذ على القراءة فيتعلم الكثيرون منهم كراهية القراءة. وقد يستمرون فى القراءة على مضض فى المدرسة ولكنهم يرفضونها فى المنزل. ونظراً لما للقراءة من أهمية، فلا بد من بذل الجهد لتعزيزها فى المنزل بمحاولة إقناع التلاميذ بأنهم سوف يجدون متعة إذا أغلقوا التليفزيون لفترة لكى يمارسوا القراءة. وقد يكون الواجب المنزلى أن يجد كل فرد من أفراد الأسرة شيئاً ممتعاً فى كتاب أو صحيفة أو مجلة فيقرأه بصوت مرتفع على الآخرين. بل قد يرى المدرسون أن هناك الكثير من الأمور التعليمية والتربوية فى المجلات الهزلية. وتعتبر مجلة «دونزبرى Doonesbury» مثال ممتاز للمشكلات القومية، كما أن مجلتى «كالفن آند هوبز Calvin and Hobbes» و«بيناتس Peanuts» مثالان رائعان للعلاقات. وقد تكون

الواجبات من هذا النوع خطوة نحو مزيد من القراءة. ويجب على المدرسين، الذين توصلوا إلى طريقة لإقناع التلاميذ بالاستمتاع بالقراءة فى المنزل، أن يجعلوا هذه الخبرة متاحة بحيث نستطيع جميعاً استخدامها.

وهناك كثير من الألعاب المسلية، التى تنطوى على مهارات التفكير واتخاذ القرار والمنطق والتقدير والهندسة، وتعتبر أيضاً ألعاباً تعليمية. ولما كانت قلة ضئيلة من التلاميذ فقط هم من يؤدون واجبات منزلية فى أثناء عطلة نهاية الأسبوع، فقد تكون الواجبات غير الإجبارية أثناء عطلة نهاية الأسبوع ممارسة ألعاب مثل المونوبولى أو الشطرنج أو الدومينو أو البلياردو أو الطاولة وأيضاً ألعاب الكوتشينة مثل الكازينو أو الكريباج (Cribbage) شيئاً مفيداً، وذلك بموافقة الوالدين. فكل هذه الألعاب تنطوى على فائدة تعليمية أكثر من مشاهدة التليفزيون أو الاستماع إلى موسيقى الروك، وبخاصة للأطفال الصغار. وإذا ساندت المدرسة هذه الألعاب فقد تساعد بصورة ما على منع الملل الذى يؤدى إلى تعاطى المخدرات.

المنهج الدراسى

تظل معظم المناهج إجبارية طوال السنوات العشر الأولى من الدراسة. فنحن «نعرف» ما الذى يجب أن يتعلمه التلاميذ، ونشكو لأن عدداً قليلاً منهم فقط هم الذين يتعلمون هذه المناهج بالكفاءة التى نرغبها. والواقع، أنه لا غبار على المناهج. وإنما الخطأ يتمثل فى عدم قدرتنا على إقناع أكثر من نسبة ضئيلة من التلاميذ لكى يتعلمونها جيداً. وكما هو الحال بالنسبة للضغط لأداء الواجبات المنزلية، فإننا إذا ضغطنا على التلاميذ لتعلّم ما لا يرغبون فى تعلمه، ثم نعاقبهم بالعلامات المدرسية المنخفضة عندما لا يتعلمون، فإنهم يواجهون ذلك بانتزاع العمل المدرسى من عالم الجودة لديهم، ونفقدهم نحن كطالبين للعلم.

إذن يجب علينا بدلاً من أن نحدد للتلاميذ ما يحتاجون إلى تعلمه ثم نفقد الكثيرين منهم بعد ذلك أثناء تلك العملية، أن نفصل من إجمالى المنهج الدراسى الأجزاء واضحة الأهمية وأن نسأل التلاميذ إن كانوا يريدون دراسة هذه الأجزاء جيداً. فمثلاً دأبت وسائل الإعلام الشعبية على القول بأن نسبة صغيرة من خريجى المدارس الثانوية هم الذين يستطيعون كتابة خطاب جيد. وللتحقق من ذلك، فى نهاية العام الدراسى فى يونيه 1989، قرأت نتائج هذه الدراسة فى إحدى حصص اللغة الإنجليزية بمدرسة أبوللو، وهى المدرسة التى أجرى دراساتى فيها وكان التحصيل المدرسى لتلاميذها دون المتوسط. فقد سألت التلاميذ إن كانوا يرغبون فى تعلم كتابة ثلاثة خطابات جيدة جداً، يطلبون فى أحد هذه الخطابات معلومات، والآخر يقدمون فيه معلومات، والثالث يكتبون فيه فكرة بمثابة خطاب إلى المحرر فى إحدى الصحف المحلية. وقلت كجزء من حديثى إنه يجب أن يكون التلاميذ قادرين على كتابة خطاب جيد جداً وإلا فإنه يجب أن لا يتخرجوا فى المدرسة الثانوية. وقلت لهم إننى أريد من التلاميذ الحائزين على الدبلوم من مدرسة أبوللو أن يكونوا قادرين على القول بأن الدبلوم يشهد بأنهم يجيدون عمل أشياء معينة، ومن بينها كتابة خطاب جيد. ثم ناقشنا مواصفات الخطاب الجيد، وقلت لهم إنهم يجب أن يحكموا بأنفسهم. ولما سألتهم إن كانوا يستطيعون التعرف على الخطاب الجيد أجابوا بأنهم يعتقدون ذلك.

وناقشنا بعد ذلك العناصر التى تنشئ الخطاب الجيد. وذكر التلاميذ النظافة والترتيب، وسلامة قواعد اللغة، وعدم وجود أخطاء إملائية، وسلامة استخدام الألفاظ، وسلامة الشكل، والطبع على الآلة الكاتبة إن أمكن. واقترحت أنه إذا كان لدى التلاميذ ثمة شك فى أنهم كتبوا خطاباً جيداً، ففى استطاعتهم أن يسألوا مدرسهم الذى سيكون على استعداد لتقديم المساعدة لهم، وهم يكنون له احتراماً كبيراً. ولكننى قلت لهم أيضاً إنه إذا كان هناك خلاف على مواصفات الخطاب الجيد، فإن

باستطاعتهم اختيار شخص بالغ ومتعلم وسوف أقبل بحكمه. وقد وافق التلاميذ جميعاً على أن ذلك مشروع للغة الإنجليزية يستحق التجربة، وجعلته كلية اللغة الإنجليزية بنداً له أولوية قصوى فى خريف عام 1989. وبحلول عيد الكريسماس كان بعض التلاميذ يكتبون بالفعل خطابات ممتازة ورفيعة المستوى، بل إنها أفضل ما أنجزوه فى اللغة الإنجليزية منذ سنوات.

وما أحاول قوله هنا هو إنه يجب علينا أن نوضح ونشرح، أكثر وأكثر مما نفعل الآن، أسباب تدريس الأشياء التى ندرسها وذلك ما سيكون عليه الحال فى مدرسة الإدارة بالقيادة. ثم يجب علينا أن نقسم ما نعلمه إلى أجزاء محددة. ففى اللغة الإنجليزية مثلاً قد يكون ذلك كتابة خطاب جيد، وقراءة كتاب جيد، وتمثيل مشهد ساخر أو مسرحية، وتعلم القواعد اللغوية الأساسية. ثم يجب أن نسأل التلاميذ إن كانوا يوافقون على أن تعلم هذه المكونات المحددة والمفهومة يستحق العناء. وفى النهاية نسألهم إذا كانوا على استعداد لتعلمها حتى يعرفونها جيداً؟ ولو قدمنا هذه المكونات المفهومة باعتبارها خياراً للتعلّم، فسوف يوافق معظم التلاميذ على تعلمها، مثلما فعل تلاميذ مدرسة أبوللو.

ولئن كانت هناك صعوبة فى تقبل ذلك على ما يبدو، إلا أن علينا أن نروج لما نؤمن بأنه يستحق التعلم لأولئك الذين يتلقون العلم منا، فربما يكونون ممن يتشككون تماماً فى قيمته. وكما نعلم فإن رجل المبيعات المحترم لا يحاول إجبارك على شراء أحد المنتجات: بل الأحرى أنه يسعى إلى توضيح السبب فى أن من مصلحتك أن تشترى ما يبيعه. ولا أرى سبباً يجعل المعلمين يعتبرون أن قيامهم بالمثل يحط من كرامتهم المهنية. إننا نرتكب غلطة كبيرة عندما نفترض أن التلاميذ لا يريدون التعلم وأن علينا إجبارهم. إن كل ما نقدمه لهم تقريباً من العلم ضرورى، ومعظم التلاميذ لديهم فكرة عن ذلك. ولكنهم مع ذلك يستمتعون، مثل الكثيرين

منا، بشئ من الترويـج لما نريده بالفعل. وتشير نظرية الاختيـار أيضاً إلى أننـا، وبسبب الطريقة التى جبلنا عليها، نريد جميعاً أن نشعر بأن لنا بعض التحكم فيما نفعل. وعندما يحاول الآخرون إجبارنا فالأرجح أننا نتمرد حتى إذا كنا نعتقد أنه ربما يكون فى مصلحتنا.

وليس هناك خطأ حقيقى فى معظم مناهجنا. ولكن الخطأ يكمن فى أسلوب الإدارة بالرئاسة الذى نستخدمه فى عرض المنهج على التلاميذ. وإذا لم يكن بمقدورنا التوصل إلى طريقة نعرض بها ما ندرسه لهم بحيث يرى التلاميذ بسهولة أن التعلم يستحق ما يبذل فيه من عناء، فيجب أن لا ندرسه لهم. وفى كثير من الأحوال تكون محاولة إجبار الرافضين على التعلم تعزيزاً للجهل.

الفصل التاسع

إنشاء مكان مناسب ومحبب للعمل

لا بد لكل المديرين من مواجهة مشكلة غياب العمال وانخفاض الإنتاجية، ولكن المدرسين من بين مجموعة قليلة من المديرين الذين يجب عليهم مواجهة عمال مشاغبين. والشغب، وإن كان غير شائع، إلا أن السيطرة عليه بالغة الصعوبة، ومع ذلك لا يصعب منعه، بشرط أن يدير المدرس الفصل على نحو يجعل التلميذ المشاغب لا يحصل على مساندة من زملائه. وحتى يتسنى للمدرس القائد تحقيق ذلك، عليه أن يجتنب عمل أى شىء من شأنه أن يجعل التلاميذ يرون فيه خصماً، فإذا رأوا فيه خصماً، فسوف يستمرون فى الشغب أو يساندون جو الشغب. وحتى التلاميذ المنضبطين أنفسهم، الذين لم يلجأوا إلى الشغب قط، ربما يقدمون مساندة ضمنية لأولئك التلاميذ المشاغبين.

لقد كان منع الشغب من الدروس القيمة التى تعلمتها فى السنوات الإحدى عشرة التى عملت فيها فى مدرسة إصلاحية للبنات المراهقات الجانحات. فقد نجحنا فى منع الشغب بإقامة علاقة تخلو تماماً تقريباً من الخصومة مع الشابات هناك. ونادراً ما كانت تلك الشابات اللاتى يفكرن فى إثارة المتاعب يشرعن فى ذلك لأنهن كن

يعلمن أنهن لن يحصلن على مساندة من المجموعة. وكن يبحثن عن هذه المساندة، وكن قد اعتدن على الحصول عليها فى أماكن أخرى. ومما ساعدنا كثيراً أيضاً أننا كنا نستطيع العمل فى ظل عدد قليل جداً من القواعد. واعتمدنا أكثر من ذلك على إيجاد جو تسود فيه فكرة دماثة الخلق. فدماثة الخلق هى فى الأساس الطريقة التى يتعامل بها المدير القائد مع العمال، وهو بذلك يضرب المثال لكل الآخرين.

ودماثة الخلق تعنى أنك طيب وحنون؛ وأنك تنصت لما يحب أن يقوله التلاميذ؛ فأنت لا تنتقد حتى إذا فعل التلاميذ شيئاً لا تريدهم أن يفعلوه. فليس هناك شيء اسمه الإذلال ولا السخرية. وكذلك من المهم أن تكون حريصاً فى اللغة التى تستخدمها. وبغض النظر عما يحمله كلام التلميذ من سوقية فلا تكن سوقياً فى ردك. إذ لا يحب التلاميذ أن تكون سوقياً ولن تلقى منهم الاحترام إذا كنت كذلك.

لقد أصبح من الواضح أن ثمة اختلافاً رئيسياً بين المديرين الرؤساء والمديرين القادة يكمن فى إرساء القواعد. إذ يعتمد المديرون الرؤساء على القواعد، فالأرجح أن تنتشر تلك القواعد عندما يتولون هم المسئولية. ويسلم المديرون الرؤساء بفكرة أن العمال لا يريدون أن يعملوا أو أن التلاميذ لا يريدون أن يتعلموا، فيعتمدون على القواعد لدفعهم إلى العمل. وهم لا يدركون أن ما يريده العمال والتلاميذ إنما هو عمل يقنعهم وأن وجود الكثير من القواعد، مع مجموعة من العقوبات المحددة لمن ينتهكها، يجعل العمل أقل إقناعاً. وعندما تنتشر القواعد، يصبح الوقت والجهد اللذان يفترض تكريسهما للعمل مكرسين بدلاً من ذلك للتغلب على هذه القواعد بالحيلة والمراوغة. وبعدها يسعى رؤساء العمل إلى التوصل إلى مزيد من القواعد لأن هذه القواعد شيء مقدس بالنسبة لهم وفى كثير من الأحوال تصبح أكثر أهمية من المشكلة التى وضعت القواعد لكى تحلها.

أما المديرون القادة فلا يعتمدون على القواعد. فهم يحاولون حل المشكلات بإدارة العملية بطريقة تجعل من الواضح للعمال أنهم إذا اجتهدوا فى العمل فسوف يشعرون بالرضا والابتهاج، وهو ما يعنى أنهم سوف يشبعون احتياجاتهم. والسبب الوحيد فى وجود القاعدة هو المساعدة على أن يحدث ذلك. ويحاول المديرون القادة أن يكون لديهم الحد الأدنى من القواعد لأنهم يعرفون أنه بمجرد وضعهم فى موقف من يحاول تنفيذ إحدى القواعد، يخاطرون بأن يصبحوا خصماً لمن ينتهك هذه القاعدة: وهكذا فرغم حاجة المديرين القادة إلى القواعد، إلا أنهم يسعون إلى أن تكون قليلة وبسيطة. أما الجهد الأكبر فسوف يكون القضاء على القواعد غير المكتوبة، مثل «يجب أن تفعل ذلك» أو «يجب أن لا تفعل ذلك» التى يبدو أنها تزدهر فى كل موقع من مواقع العمل.

ولكى يرسى المدير القائد القواعد، فإنه يجرى حواراً مع العمال، ويحاول الحصول على موافقة كل من يهمه الأمر على القاعدة وضرورتها قبل وضعها موضع التنفيذ. وفى المدرسة يجب أن يبدأ المدرس القائد عامه الدراسى بحوار يجريه مع كل فصل حول القواعد التى يعتقد التلاميذ أنها ضرورية لسير العمل. وسوف يعمل ذلك على إعداد المسرح لكثير من المناقشات حول الجودة التى يجب أن تكون جزءاً مستمراً من برنامج مدرسة الجودة، وهو ما سأوضحه فى الفصل الأخير من هذا الكتاب. ويجب على المدرس التأكيد على أن هدفه هو مساعدة التلاميذ على التعلم. وأن كل ما يريده هو أقل مجموعة من القواعد، ولا يريد أن يكون الشرطى المعين لحراسة قواعد لا لزوم لها.

وفى أثناء اقتراح التلاميذ للقواعد، حاول أن تجعلهم يشعرون بأنهم إذا التزموا بالأدب ودماثة الخلق، فلن تكون هناك حاجة لمثل هذه القواعد فى معظم الأحوال. حاول أن تفعل عكس ما يعتقد معظم الناس أنه الدور العادى للمدرس. إن كل ما

تريده هو بضع قواعد قليلة، لا أكثر. وبعد أن تحصل على هذه القواعد، قل للتلاميذ إنه يمكنك الاجتماع بهم مرة أخرى إذا حدث ما يحتاج إلى قاعدة جديدة. ثم انتقل بعد ذلك إلى الجزء الحساس من الحوار: ماذا سيكون الوضع عندما تنتهك إحدى هذه القواعد؟ سيقول لك التلاميذ أن توقع العقاب لأن تلك هى الطريقة الوحيدة التى يعرفونها لتنفيذ القواعد.

احرص على أن توضح لهم أنهم هم الذين يقترحون العقاب، ولست أنت. فأنت لا تؤمن بالعقاب ولا ترغب فى إنزاله عندما تنتهك إحدى القواعد. وسوف يبدأ التلاميذ فى فهم الفكرة بأنك لست المدرس الرئيس الذى اعتادوا عليه، وأنا أعرف من واقع خبرتى أن هذه النقطة بالذات تثير اهتمامهم. إسألهم إن كانوا يعتقدون أن العقوبة مجدية. وكن محدداً فى سؤالك: «هل تجدى معكم العقوبة؟» وعلى الرغم من أنهم أوصوا بها من توهم فسوف يقول معظمهم إنها لا تجدى معهم.

وحتى تساعد التلاميذ على الخروج من هذا المأزق إسألهم: «هل تعتقدون أن التلميذ الذى ينتهك القواعد يعانى عادة من إحدى المشكلات؟» سيقولون لك فى كل الأحوال: «نعم». وهنا إسألهم عن أفضل السبل للتعامل مع مشكلة ما. بل إذهب إلى أبعد من ذلك وإسألهم: «ما هو السبيل الوحيد للتعامل مع مشكلة ما؟» وستكون إجابتهم: «حلّها». قل لهم إن ذلك بالتحديد هو ما تريد أن تفعله. ثم إسألهم: «كيف تحلون مشكلة ما» أو بتحديد أكثر: ما الذى يجب أن يفعله كل شخص من أطراف المشكلة؟» وهنا، وأيا كانت إجابتهم، فعليك تلخيص هذه الإجابات بأن تقترح أن يعمل كل المتورطين فى مشكلة من المشكلات على حلها.

اسأل التلاميذ إذا كان أصحاب المشكلة يستطيعون الاستمرار فى فعل ما كانوا يفعلونه عندما حدثت المشكلة. وعندما يقول لك التلاميذ إنهم لا يستطيعون، حاول أن تعرض عليهم مشكلة تقليدية، مثل التلميذ الذى يتأخر عادة فى الوصول إلى الفصل،

واسألهم عما يقترحونه عليك أنت وهذا التلميذ لحل هذه المشكلة بدون توقيع العقاب. وفى الغالب لن يعرفوا الإجابة عن هذا السؤال: إذ لم يحدث معهم قط أنه يمكن حل المشكلات من هذا النوع بدون عقاب.

ومع ذلك، استمر فى الإصرار على الحصول على إجابة، وذكرهم بأنه ليس التلميذ وحده هو من يحتاج إلى عمل شيء مختلف، وإنما المدرس أيضاً. إسأل: «ماذا أفعل؟» وفى النهاية قد يقترحون عليك أن تتحدث إلى التلميذ وتحاول أن تجعله يشعر بترحيب أكبر فى الفصل، أو أن تساعده فى التوصل إلى ما هو أفضل لكى يفعله، أو ربما تستمع إلى مشكلة شخصية يكابدها التلميذ ولا تتعلق كثيراً بالمدرسة. حاول مساعدة التلاميذ على أن يروا أن إتاحة وقتك واهتمامك لمجال بعيد تماماً عن عرض المشكلة يمكن أن يكون هو المفتاح لحلها.

إسأل إذا كان التلاميذ يوافقون على أنك إذا أعطيت القليل فسوف يعطى التلميذ القليل أيضاً. وضح لهم كيف يختلف ذلك عن توقيع العقاب، واسألهم إن كان هذا الأسلوب منطقى. وسوف يساعدك ذلك على أن تصبح قائداً أكثر منك رئيساً.

ومتى تكونت لديك مجموعة من القواعد، فعليك بتدوينها. ثم دع تلاميذ الفصل يوقعون على ورقة يقرون فيها أنهم قرأوا القواعد، وأنهم إذا انتهكوها، فسوف يحاولون بمساعدتك حل المشكلة التى أدت إلى ذلك. ذكرهم بأن القواعد ليست مكتوبة على الحجر: وإذا دعت الضرورة إلى قاعدة أخرى أو إذا بدا أن إحدى القواعد غير ناجحة، فإنك على استعداد للاستماع إلى اقتراحاتهم وأنك تتوقع منهم أن يكونوا أيضاً على استعداد للاستماع إلى اقتراحاتك.

مهد الطريق أمام التلاميذ للالتزام بالقواعد، وذلك بالاعتراف بأن المادة التى تدرسها لهم لا تختلف عن معظم المواد الأخرى من حيث أن بعض الأجزاء التى

ستطلب إليهم تعلمها ستكون مثيرة للملل. ولكن قل لهم أيضاً إنه عندما تصبح الأمور مملة فإنك ستكون على استعداد للعمل معهم لمحاولة العثور على طريقة أكثر جاذبية لتدريس المادة. فما تفعله هو أنك تعد التلاميذ لتقبل بعض الطرق البديلة فى التدريس، مثل التعليم التعاونى. وسوف يزيد استعدادهم لتجربة طرق جديدة إذا اشتركوا معك فى التوصل إليها. احرص على أن تبلغهم أنهم محظوظون: فإن معظم ما تدرسه لهم لا يتعلموه سوى مرة واحدة، أما أنت فعليك تدريسه «إلى الأبد».

ومنذ البداية، عليك أن تظهر اهتمامك بالحياة الشخصية للتلاميذ وتكشف لهم بعض الحقائق عن حياتك وبعض التجارب التى خضتها مما قد يثير فضولهم. واقترح عليك أن تتبع قاعدة بسيطة حتى تتفادى الموضوعات شديدة الخصوصية: لا تسأل أحدهم قط عن شىء فى حياته لست على استعداد لكشفه عن نفسك. فليس معظم التلاميذ على وفاق شخصى مع الكبار، بل حتى مع آبائهم فى كثير من الأحيان. وسوف يكون التلاميذ أكثر قرباً منك وأكثر مساندة لك بإطلاعك لهم على أجزاء صغيرة من حياتك ولا سيما المشكلات البسيطة وبعض الحماقات التى ارتكبتها. فكلما زاد اقترابهم منك وفهمهم لبعض ما ألم بك فى حياتك، زاد ميلهم إلى الوقوف إلى جانبك. ذلك أن عدم المعرفة بالشخص الآخر، ولا سيما إذا كان لهذا الشخص سلطة عليك، مثل سلطة المدرس على التلميذ، يؤدى على الأرجح إلى إلقاء دور الخصم على هذا الشخص أو على الأقل عدم اعتباره صديقاً.

اطلب المساعدة والنصيحة من التلاميذ بأى صورة ممكنة. ولا تجهد نفسك بمفردك فى شىء ترى أنه يمكنهم مساعدتك فيه. فلا يوجد ما يمنح التلميذ الإحساس بالقوة مثل تقديم النصح للمدرس، وكلما تمكنوا من مساعدتك فى عمل شىء يبدو أنك غير قادر على عمله منفرداً، زاد شعورهم بأهميتهم. فعلى سبيل المثال، اسألهم عن كيفية التعامل مع الأصدقاء والجيران، أو عما تشترى، أو أين تذهب، أو

ماذا تفعل. ولا يهم أن تأخذ بنصيحتهم، بل إسألهم على أية حال. وإذا حصلت منهم على نصيحة، حاول أن تجعل الفصل بأسره يعرف أنك قد تعلمت شيئاً منهم.

قد يبدو أن ما اقترحته من توى سوف يستهلك وقتاً طويلاً، ولكن الأمر ليس كذلك. وعليك أن تحاول باستمرار إدخال بعض الجوانب الشخصية لعدة ثوان هنا وهناك في ثنايا الدرس. استمر في الحوار مع التلاميذ حول أى شيء: كلما زاد الحديث بينك وبينهم، حتى ولو لثوان قليلة، زاد تقبلهم لك وقلت رؤيتهم لك خصماً. ويعتبر الحديث الودى الخالى من القيود أشد وسائل الدفاع أهمية ضد نظرتهم إليك على أنك رئيس. وسوف تصل إليهم رسالة منك بأنك تريد منهم متابعتك لا لأن ذلك في مصلحتك، ولكن لأنه في مصلحتهم. وعندما تحقق ذلك مبكراً في العام الدراسى، تكون قد أرسيت بذلك الأساس لا لكى تكون خصماً لهم، بل صديقاً.

وما أعرضه في هذا الفصل، فيما يختص بنظرية الاختيار، سيجعل تلاميذك قادرين على وضعك في عالم الجودة لديهم صديقاً يشبع حاجتهم إلى الصداقة. وحين تكون هناك في عالم الجودة، فسوف تختفى معظم مشاكلك كمدرس. أما إذا كنت غير قادر على الدخول إلى عالم الجودة لتلاميذك، فالأرجح أنك لن تستطيع أن تؤدى عملاً جيداً.

لقد جرت العادة على أن ينصح الرؤساء بأنه يجب عدم إظهار الود للعمال. فعندما يكون التهديد والعقاب هما السبيل الرئيسى لكى «ندفع العمال على العمل» يسهل اتباع تلك النصيحة. إذ يؤمن ممن يقدمون هذه النصيحة بالعقاب ويعرفون أنه من الصعب معاقبة الصديق. وهم يخشون أيضاً من محاولة الصديق الأضعف الاستفادة من الصداقة، ومن ثمة تتعرض سلطة الرئيس للخطر.

إن تمكين العمال من القوة ليس بالسهولـة التى يبـدو عليها لأن العمـال، ولا سيما أولئك الذين يخضعون لأسلوب الإدارة بالرئاسة، يحذرون القوة. إنهم يدركون أن القوة تقترن بمسئولية متزايدة. وأنهم يستطيعون إلقاء المسئولية على المدير وهم غالباً يفعلون ذلك، عندما تسوء الأمور ما داموا يتقبلون أنه يمسك بيده مقاليد القوة. أما عندما يُمنح العمال القوة، فعليهم زيادة الاجتهاد أو الحرص فى العمل لأنهم أصبحوا الآن مسئولين عن الإنتاج، وذلك جنباً إلى جنب مع المدير.

عندما يقدم المديرون القادة للعمال مزيداً من القوة بإيقاف العقوبات، ومناقشة المشكلات، والاستماع إلى الحلول التى يقدمونها، فقد يعتقد الكثيرون منهم فى البداية أن ذلك للتأثير فيهم حتى يبذلوا جهداً أكبر فى العمل. ولكن المديرين القادة يستخدمون الأجور الإضافية، والمزيد من الاهتمام الشخصى، والمزيد من المشاركة بالرأى فيما يجرى فى مكان العمل لأنها وسائل ملموسة لإقناع العمال أن ما يفعلونه إنما هو لمصلحتهم الخاصة. وعلى الرغم من أن العلامات المدرسية الأفضل تعادل الأجور الإضافية فلعل المزيد من الاهتمام والمزيد من المشاركة بالرأى يكونان أكثر أهمية فى المدرسة عما هو فى المجال الصناعى.

وإذا نجح المديرون القادة فى التخلص من صورة الرئيس وارتفعت جودة العمل، فعندئذ يصبح من السهل إقامة علاقة ودية صادقة بينهم وبين من يديرونهم. فالجميع يشاركون فى النجاح، والتعاون بينهم يتزايد، وينتهى صراع القوى وتختفى تماماً مسألة صراع القوة. ويختلف المديرون القادة اختلافاً كبيراً عن المديرين الرؤساء لأنهم يدركون أن الاهتمام الرئيسى للمدير يجب أن يتركز على الجودة، لا على القوة. كما يعرف المديرون القادة تماماً أن الصراع على القوة هو العدو الرئيسى للجودة.

وحين ينجح المدرسون القادة فى استبعاد صورة القوة ويصبحون أصدقاء التلاميذ، فسوف يشعر المزيد من التلاميذ بالقوة فيزيد اجتهادهم ويصبحون أكثر وداً مع المدرس،

وهكذا يشعر كل من التلاميذ والمدرس بالرضا والابتهاج. وما يحدث فى النهاية هو ارتفاع جودة العمل للغاية، فيشعر الجميع بمزيد من القوة، ولا تكون هناك ثمة ضرورة للرغبة الملحة فى القوة من أجل القوة، التى تصيب الإنتاج بضرر بالغ.

وهناك ميزة يتفوق بها المدرسون على المديرين فى مجال الصناعة، هى أن الصداقة بينهم وبين التلاميذ المجدين أمر متعارف عليه، ولهذا فهى أكثر قبولاً من الصداقات فى مواقع العمل بالصناعة. ولذلك فالاقتراحات سالفة الذكر التى يمكن تطبيقها فى كل من المدرسة والمصنع يكون إنجازها أسهل فى المدرسة. فهناك تاريخ طويل من الصداقات القوية، بل والمحبة بين المدرس والتلميذ، كما يقوم الكثير من نجاح التلميذ على أساس هذه الصداقة الحميمة بينهما. لقد كانت آنى سوليفان الصديقة المحبة لهيلين كيللر وكان المدرس السينمائى مستر تشيبس صديقاً عزيزاً على تلاميذه.

ما من أحد ممن يقرأون هذه الكلمات لم يصادق أحد المدرسين ولم يستفد من تلك الصداقة. ولقد انقلبت حياتى نفسها رأساً على عقب بسبب سؤال من مدرس فى المدرسة الثانوية عن الخطط التى وضعتها للمستقبل. فقد كانت هذه المحادثة القصيرة هى المرة الأولى منذ المدرسة الإعدادية التى يبدى فيها إنسان فى أى مدرسة اهتماماً شخصياً بى، ومنحتنى هذه المحادثة القوة لكى أحاول دخول مدرسة الطب، فقد كنت أعتقد أنها شيء مستحيل بسبب ضعف العلامات المدرسية فى المدرسة التأهيلية. إن القليل من الاهتمام الودى بين المدرس والتلميذ له آثار بعيدة المدى.

لا يقيم أكثر من نصف التلاميذ جميعاً فيما بعد المدرسة الإعدادية صداقات مع مدرسيهم ولا مع التلاميذ المجتهدين فى دراساتهم، ذلك أنهم لا يرون فى المدرس صديقاً لهم فحسب، بل الأسوأ أنهم يرونه خصماً. وهؤلاء التلاميذ لهم بالفعل صداقات فى المدرسة، ولكن هؤلاء الأصدقاء حلفاء لهم أيضاً فى صراعهم ضد ما

يقدم لهم من التعليم الذى يخضع لأسلوب الإدارة بالرئاسة الخالى من المودة. وينجم عن ذلك الصراع التعليم منخفض الجودة الذى لدينا الآن.

ورغم أن هؤلاء التلاميذ سوف يكونون أسوأ حالاً إذا لم يكن لديهم أصدقاء على الإطلاق، فالاحتمال بعيد أنهم سوف يكونون منتجين إلى أن يؤمنوا بأنهم يستطيعون تكوين صداقة مع مدرسيهم ومع التلاميذ المجتهدين الآن فى الفصل. وقد لا تكفى هذه الصداقة وحدها فى دفعهم إلى الاجتهاد، ولكن بدونها لن يكون هناك تأثير كبير لأى شيء آخر مما ورد فى هذا الكتاب. فالقضاء على علاقات الخصومة يعتبر بداية طيبة، ولكن تحقيق الصداقة بدلاً منها شيء أساسى فى حل مشكلاتنا التعليمية.

«أصدقاء» متطوعون

يوجه لى كثيراً السؤال عن كيفية التعامل مع العدد القليل جداً من التلاميذ الذين يصل الشغب فى سلوكهم حداً يستحيل معه على مدرسيهم التدريس بفاعلية. وقد لاحظت أنه ليس لهؤلاء التلاميذ أصدقاء تقريباً فى المدرسة وذلك على عكس غيرهم من التلاميذ المشاغبين الذين لهم أصدقاء على استعداد لتقبل الصداقة من المدرس. ونظراً لما يشعرون به من يأس بدافع حاجتهم إلى الصداقة والاهتمام الخاص، فإنهم يشاغبون بصورة يتعذر التنبوء بها. ولا يجد حتى المدرس القائد الكفء الوقت ليعطيهم ما يحتاجونه إذا أمكنه الوصول إليهم.

وفى رأيى أن هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى اهتمام شخصى فى المدرسة يزيد على ما يستطيع أعضاء هيئة التدريس بها منحه لهم. فهم بحاجة إلى أشخاص بالغين لديهم القدرة على الاقتراب منهم بصورة فيها من الدفء والود ما يجعلهم يقبلون صداقتهم.

إن استخدام «أصدقاء» متطوعين هو أفضل ما يقدم من مساعدة فى هذا الصدد، وهى من الوجهة العملية المساعدة الوحيدة المطلوبة. ويعتبر المواطنون كبار السن مفيدين بصفة خاصة هنا، وسوف يعمل الإداريون بالمدرسة ممن هم مديرون أكفاء لكى يكون جزءاً من عملهم الوصول إلى المجتمع وتجنيد «أصدقاء» بالغين لمساعدة هؤلاء التلاميذ الغاضبين أو المنسحبين.

وسوف يظهر هذا «الصديق» المتطوع صداقته بأن يقضى بعض الوقت مع التلميذ الذى يشعر بالوحدة. وما يفعلانه معاً يشبع حاجة بمعيار واحد، وهو أن كليهما يستمتع بقضاء هذا الوقت مع الآخر. ويجب أن لا يكون هناك برنامج آخر حتى يصبحان صديقين عزيزين. ويجب أن يكون معلوماً أنه لن ينجح هؤلاء التلاميذ إلا إذا كان لهم أصدقاء. فقد تحمل هؤلاء التلاميذ قدراً كبيراً من العقاب من مجموعة من الرؤساء داخل المدرسة وخارجها، ولن يفيد فى كسر هذه الحلقة المدمرة سوى الصداقة مع شخص ناجح من البالغين.

إن ما يفعله المتطوعون يهدف بالتحديد إلى مساعدة التلاميذ على إشباع احتياجاتهم، ولا سيما الحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى القوة. وعندما يتحقق لهم ذلك، يصل التلاميذ إلى اكتشاف حاسم، وهو أنهم أكثر سعادة بسبب شيء قدمته لهم المدرسة ثم يبدأون التفكير فى إعادة صورة المدرسة إلى عالم الجودة لديهم. وإذا لم يحدث ذلك فلن يحصل التلاميذ على فائدة تذكر من المدرسة. ويجب أن يقضى هؤلاء المتطوعون وقتاً مع التلاميذ بانتظام. ويجب أن يكون ذلك الوقت كافياً بحيث يصل إلى ساعتين فى الأسبوع على الأقل. ومع هذا القدر الكبير من المساعدة سوف يبدأ معظم التلاميذ العمل فى المدرسة، ويستطيع المتطوعون تقديم دروس خصوصية، لأن هؤلاء التلاميذ يكونون غالباً متخلفين فى دراستهم. ولكن بعضهم قادرون تماماً

على التعلم. إذ يستطيعون أداء العمل المطلوب ولا يحتاجون إلا إلى المساندة الودية من المتطوعين حتى يحصلوا على القدر الكافى من إشباع الاحتياجات اللازمة لبدء العمل.

يوجد فى معظم المدارس ذلك التقليد باستخدام المتطوعين للمساعدة بصور متعددة، ولكن أن يكون لديها متطوعون لمصادقة التلاميذ ويكونون بمثابة الناصح الأمين لهم، كما أقترح فى هذا الكتاب، فهذه فكرة جديدة على الكثير من المدارس(1). ففى معظم الحالات، سوف يكون من الصعب على هؤلاء المتطوعين تحقيق الانسجام مع هؤلاء التلاميذ فى البداية. فسوف يكون الكثيرون غير مهذبين، وسيكون بعضهم قانطين، وكلهم تقريباً مدمرون للذات. وأقترح تجنيد عدد قليل من المتطوعين فى البداية من بين الأصدقاء المهتمين، وربما لا يزيد عددهم على ثلاثة فقط، وأن تمنح هذه المجموعة الأولية التدريب والمساندة. وبعد أن يصبحوا ماهرين فى مهمتهم وينشروا القول بأنهم يستمتعون بما يفعلون، فسوف يجندون من يقدم المساعدة الإضافية اللازمة.

مرشدون نفسيون من رفاق التلاميذ

يجب أن لا يقتصر التطوع على البالغين، إذ يجب أن يشارك التلاميذ أيضاً فى هذا النشاط التطوعى/ وهناك طرق كثيرة ومتنوعة يستطيع بها التلاميذ مساعدة بعضهم بعضاً، بدءاً من مساعدتهم فى الدروس وانتهاءً بالإرشاد النفسى. ومن أفضل البرامج تدريب المتطوعين من التلاميذ على أن يعملوا مرشدين نفسيين لرفاقهم. فعندما يحصل صاحب المشكلة من التلاميذ على الإرشاد النفسى من أحد رفاقه المدربين فسوف تعود الفائدة على كليهما. إذ يستفيد المرشد النفسى من تعلم مهارات مساعدة الآخرين،

ويستفيد التلميذ المسترشد من الإرشاد النفسى كما يستفيد من تعرفه على التلميذ الناجح القدوة الذى قدم الإرشاد النفسى.

ويجب أن يكون التلاميذ المرشدون النفسيون لرفاقهم موجودين دائماً فى اليوم نفسه الذى يطلبون فيه، ويجب إتاحة الفرصة أمام جميع التلاميذ الذين يقبلون الإرشاد النفسى من رفاقهم. ونظراً لأن ذلك يستنزف جزءاً من الوقت المخصص لأشياء أخرى يقوم بها التلميذ المرشد النفسى، فيجب أن يكون هناك دائماً عدد كاف من التلاميذ المدربين بحيث لا يتحمل تلميذ واحد أكثر مما يطيق من هذه المسئولية. ويجب أن يكون هناك بالمدرسة مرشد نفسى محترف أو إدارى مسئول عن هذا البرنامج وأن يقوم بالإشراف بانتظام على التلاميذ المرشدين النفسيين. وعليهما معاً إتخاذ القرار فيما إذا كان التلميذ المسترشد يحتاج إلى مزيد من المساعدة أو مزيد من الوقت أو أى شىء آخر.

إن تقديم المزيد من الإيضاح عن كيفية زيادة روح الصداقة والود من المدرسة أمر يتجاوز هدف هذا الفصل من الكتاب. وإننى لعلى ثقة من أن المدرسين المتمرسين يستطيعون إضافة الكثير من الأفكار إلى العدد القليل من الأفكار التى قدمتها هنا. وما أريد أن أفعله هو التأكيد على أنه لن يوجد فى مدرسة الجودة تلميذ يقول: «ليس هناك من يهتم». فى الواقع يجب أن يصبح من الصعب على أى تلميذ القول بأن عدداً ضئيلاً فقط هم الذين يهتمون لأن الجميع تقريباً سيكونون أصدقاء محبين نزاعين إلى تقديم العون.

إن الاهتمام الرئيسى للمديرين القادة هو توفير موقع للعمل يستطيع فيه العمال إشباع احتياجاتهم، لأنهم يفهمون أن كل أنواع العمل، بما فى ذلك العمل المدرسى، من النادر أن تكون ممتعة بصفة دائمة. غير أنه إذا كان موقع العمل ممتعاً، فإنه يمكنه فى الغالب أن يفعل أكثر من تعويض ما يفتقر إليه العمل ذاته. وما يمكن

أن يرضى العامل غير السعيد هو ملاحظة أن المدير يحاول أن يجعل موقع العمل ممتعاً. وغالباً يكون ذلك كافياً لكى يجعل العامل قادراً على تحمل الأوقات الصعبة. وسوف يعرف معظم العمال أوجه القصور التى يصارعها المدير، وذلك فى المواقف التى لا تشعرهم بالرضا مؤقتاً. وفى حالة المدرسة، سوف يسلم معظم التلاميذ بأن هناك مواد بالغة الصعوبة إلى حد يجعلها غير مثيرة للاهتمام.

وما يريده التلاميذ هو مدرسة يكون من الواضح فيها أن جميع العاملين يحاولون بلا كلل لكى يجعلوا الأمور أفضل. وهذه الرسالة القوية التى يقولون فيها: «نحن نهتم» هى الأساس فى التعليم الجيد.

الفصل العاشر
التعامل مع مشكلات الانضباط

عملت منذ سنوات عديدة مضت مع مديرين تنفيذيين فى شركات كانوا فى الأساس من المديرين الرؤساء الذين يحاولون تعلم أساليب أفضل للتعامل مع العاملين المثيرين للمشاكل. وكانوا يشكون من مشاكل التأخير، والغياب، والعمل منخفض المستوى، وعدم القدرة على العمل مع الآخرين، ولكن كانت هذه المشكلات تتعلق بعدد قليل من العمال الذين يعملون تحت إدارة هؤلاء المديرين. ولم يواجه هؤلاء المديرون قط مشكلات مثل العصيان، وعدم بذل الجهد تماماً، وسلوك الإهمال الذى يواجهه المدرسون كل يوم مع ما يصل إلى نصف عدد تلاميذهم. ولئن كان المديرون فى الأعمال الخاصة قد يستطيعون تحقيق الفائدة من وراء التحول إلى الإدارة بالقيادة للتعامل بمزيد من الفاعلية مع العمال الذين يثيرون المشكلات، إلا أن مثل هذا التغيير يعتبر شيئاً جوهرياً بالنسبة للمدرسين.

إذ يجد جميع المديرين، القادة منهم أو الرؤساء، أنه من الصعب عليهم تقبل العصيان. ويعتقد كلا النوعين من المديرين أنه يجب على العمال القبول بشروط

الوظيفة (أو المدرسة) وأن يفعلوا ما يؤمرون به، ولكن المديرين القادة يختلفون اختلافاً كبيراً عن المديرين الرؤساء فى الطريقة التى ينتهجونها فى التعامل مع مشكلة العمال غير المتعاونين: فهم لا يلجأون قط إلى الإكراه، ويبذلون الجهد فى التحدث إلى العمال عن شكواهم، وكلهم رغبة فى الاستماع للاقتراحات التى يقدمونها عن تحسين ظروف العمل.

وفى المجال الصناعى، يوجه للعامل غير المهذب فى العصيان التهديد بالفصل من العمل. وإذا استمر العامل فى إثارة المشكلات يصبح من المؤكد فصله من العمل. فلا يمكن السماح هنا بالتمرد. أما إذا كان التلاميذ مشاغبين أو لا يؤدون عملهم فعندئذ يبحث معظم المدرسين أيضاً عن أسلوب الرئاسة السريع والحاسم. فهم يريدون عمل شىء بسيط يضع المشكلة سريعاً تحت السيطرة. والكثيرون منهم يودون لو أمكنهم فصل التلميذ، ولكن التلاميذ المشاغبين لسوء الحظ «مثبتين» ويستحيل تقريباً التخلص منهم.

وعندما يحدث الشغب فى المدرسة، فإن ذلك يكون غالباً عن طريق التلاميذ الذين يجدون صعوبة كبيرة فى إشباع احتياجاتهم فى المدرسة. ونتيجة لذلك، يكون لديهم عدد ضئيل للغاية من صور المدرسة أو العمل المدرسى أو المدرسين فى عالمهم الخاص بالجودة. وعندما يجلس هؤلاء التلاميذ فى الفصل، يصبح فى أى لحظة الاختلاف بين ما كان يرغبون فيه وما لديهم بالفعل شديد التباين. ويصبح سلوكهم تحت ضغط هذا الاختلاف هو سلوك الغضب والتحدى/ «أنا لا أعبأ بما تفعلون، لن أجلس أو انتبه للشرح ». ويصبح أصعب ما يواجهه المدرسون الرؤساء أنه لا يمكنهم عمل شئ مؤثر فى تلك اللحظة التى يسود فيها التوتر.

ربما ينجح طرد التلاميذ المشاغبين خارج الفصل، أو احتجازهم داخل المدرسة بعد انتهاء اليوم الدراسى، أو وقفهم عن الحضور إلى المدرسة فى السيطرة الفورية على

الموقف، ولكن هذه الإجراءات لا تواجه المشكلة الأساسية، وهى: الطريقة التى تجعلهم يشتركون فى التعليم الجيد. أما فى مدرسة الجودة فيجب أن يتعلم المدرسون القادة طريقة للتعامل مع التلميذ المشاغب دون أن يكون ذلك بالعقاب، ولكنها فى الوقت نفسه تضع الموقف تحت السيطرة، وتفتح عقل التلميذ على اختيار بدء العمل فى الحصة.

ومن أوائل الأفكار التى ترد على ذهن معظم المدرسين الاتصال بمنزل التلميذ، ولكن من النادر أن تنجح هذه الطريقة فى تحقيق المقصود منها. ذلك أن المدرسين الرؤساء الذين يلجأون إلى هذه الطريقة يريدون من الآباء معاقبة ابنهم لما فعله فى الفصل، وهناك أيضاً الكثيرون جداً من الآباء، وهم أيضاً مديرون رؤساء، يرحبون بشدة بذلك. وفى كل الأحوال لا يرغب التلاميذ فى العقاب، وفى مثل هذه الحالة يرى التلميذ وبحق، أن المدرسة هى السبب فيما يواجهه الآن من متاعب فى المنزل. وهكذا فالأرجح أن يزيد هذا الأسلوب الشائع من المشكلات بدلاً من حلها.

ولكن المدرسين القادة يبذلون كل ما فى وسعهم للتعامل مع التلاميذ المشاغبين بدون إبلاغ الآباء. وفى اعتقادى أنه يجب فى الواقع على المدرسة، وكقاعدة عامة، عدم إبلاغ الآباء إلا بالأشياء الإيجابية عن أولادهم. ويجب التعامل، قدر الإمكان، مع مشكلات الانضباط عند حدوثها بدون مشاركة من الآباء. إذ إننا بذلك نقول للتلميذ المشاغب: «إننا نثق فى أنك قادر على حل مشكلاتك بدون إقحام أبويك».

كما تقول هذه الرسالة وبقوة: «نحن نريد حل المشكلة، لا أن نعاقبك، ونحن لا نبحث عن طريقة لكى يعاقبك بها أبواك»، وهو السبب الرئيسى الذى يعتقد الكثيرون من التلاميذ أنه وراء اتصال المدرسين بالآباء. كما أن الاتصال بالآباء يعنى اعتراف من المدرسة بأنها لا تستطيع التعامل مع مشكلاتها، وهو اعتراف يجب على المديرين عدم اللجوء إليه.

ومع ذلك يتطلب الأمر استدعاء الآباء أحياناً لمناقشة مشكلات لا علاقة لها بالانضباط. فمثلاً حين يجد التلميذ مشقة فى اكتساب الأصدقاء. وحينما يستلزم الأمر الاجتماع مع الأبوين، يجب أن يكون التلميذ حاضراً ويجب أن يوضح المدرس القائد أن التلميذ لم يرتكب خطأ وأن الاجتماع لا يهدف إلى معاقبة التلميذ فى المنزل. وإنما الهدف هو مشاركة الأبوين فى خطة غير عقابية لمساعدة ابنهما على تحسين وضعه فى المدرسة.

وهناك نصيحة طيبة للأبوين اللذين تستدعيهما المدرسة لسبب من الأسباب وهى أن يقضى أحدهما أو كلاهما وقتاً أكبر فى عمل أشياء مع ابنهما يستمتع بها الابن والأبوان على السواء. وثمة أمر له أهمية خاصة هو أن من يقضى من الوالدين وقتاً أقل مع الطفل، وهو عادة الأب، فعليه أن يقضى معه هذا الوقت الجيد الممتع. فبعض التلاميذ يشاغبون فى المدرسة على أمل اشتراك ذلك الذى لا يراه بالقدر الكافى من والديه، فحتى الاهتمام السلبى من هذا الوالد أفضل من القدر الضئيل من الاهتمام الذى يلقاه منه الآن. أما إذا لم يكن هناك والد أو رجل فى المنزل، كما هو الحال فى كثير من الأحيان، فحينئذ يجب على المدرسة أن تشجع الأم على أن يقضى أحد أقاربها أو أصدقائها من الذكور بعض الوقت الممتع مع التلميذ.

التعامل المؤثر مع التلاميذ المشاغبين

هب أنك بدأت فى التحول من الإدارة بالرئاسة إلى الإدارة بالقيادة. وأنك أوقفت بالفعل العقاب، وتبذل قصارى جهدك فى أن تضع النموذج وتسهل الأمور فى محاولة منك لتحسين الظروف فى حجرة الدراسة، وتمكنت بالفعل من التوصل مع تلاميذك إلى مجموعة من القواعد التى وافق التلاميذ على الالتزام بها. كذلك عليك أن تضع احتياجات تلاميذك نصب عينيك وتحاول إدارة فصلك بطريقة يستمتع بها الجميع.

ومع ذلك ما زالت بعض المشكلات تحدث بين الحين والآخر مع التلاميذ الذين، وإن كانوا مهذبين فى تمردهم، إلا أنهم يرفضون الانصياع للعمل بالسرعة والهدوء اللذين ترغب فيهما. وأنت تعرف أن هؤلاء التلاميذ لا يشعرون بالوحدة وأنهم قادرون على أداء العمل الجيد، ولكن أحدهم اختار اليوم أن يتجاهل القواعد على نحو يحتم عليك أن تتعامل معه. ورغم أن الفصل لا يسانده، إلا أنهم يراقبونك وقد أصبح لديك انطباع واضح بأنهم يعيدونك إلى دور المدير الرئيس الذى تسعى جاهداً إلى الابتعاد عنه. وهنا يجب أن تكون لدى المديرين القادة، على عكس المديرين الرؤساء، القدرة على التعامل مع أى تلميذ من التلاميذ المشاغبين تعاملاً مؤثراً وفعالاً.

وفيما يلى من هذا الفصل، سوف نفترض أنه سيكون بمدرسة الجودة، فى السنوات الأولى من تحولها من الإدارة بالرئاسة إلى الإدارة بالقيادة، حجرة للعزل المؤقت يمكن إرسال التلميذ المشاغب إليها. وبدون مثل هذه الحجرة سوف يتعذر غالباً النجاح فى تقديم الإرشاد النفسى للتلاميذ المشاغبين. ولما كنت على معرفة تامة بأن المدرسين الذين يوجد فى فصولهم أكثر من ثلاثين تلميذاً ليس لديهم الوقت الكثير للتعامل مع المشكلات، فإن كل المقترحات التالية لن تحتاج لأكثر من عشرين ثانية من وقت الحصة. ولكنك، رغم انشغالك الشديد، ستجد أن تلك الثوانى لم تضع هباءً. وسوف تزيد من صعوبة حل المشكلة أياً كانت ـ لو فعلت أقل من ذلك.

يدرك المدرس القائد أنه ليس لديه سحراً أو علاجاً سريعاً لحل المشكلات. وعليه أن يبلغ التلميذ بوضوح أنه ليس بساحر، ولا يحتاج إلى السحر. ويبلغ المدرس القائد هذه الرسالة فى كل المخالفات بطريقة واحدة وموضوعية فى الأساس. ولما كانت الطريقة واحدة دائماً، فسوف يتلقى التلميذ الرسالة بأن تمرده الشخصى ليس بالأمر الخطير وأن المدرس واثق فيما يفعله، أى المدرس. وتقول له هذه الرسالة أيضاً إن الشغب الذى يثيره هو مشكلته الشخصية وليست مشكلة المدرس: فالمدرس يعرف ماذا يفعل.

ويجب أن يقول المدرس القائد شيئاً شبيهاً بما يلى للتلميذ المشاغب:

يبدو أن لديك مشكلة. كيف أستطيع مساعدتك فى حلها؟ فإذا هدأت قليلاً فسوف أبحثها معك بمجرد أن أجد متسعاً من الوقت، وأعتقد أننا سنصل معاً إلى حل لها. وما دمت مستمراً فيما تفعل الآن فلن نتمكن من التوصل إلى أى شىء.

تستطيع أن تعدل فى اقتراحى هذا لكى يتناسب مع أسلوبك الشخصى: وإننى على ثقة من أن الكثيرين منكم يستطيعون قوله فى كلمات أقل. وتستطيع أيضاً أن تضيف إلى القول بعض الإيماءات، أو هزة من كتفيك، أو بسط يديك لتكون بديلاً عن الكثير من الكلمات. وأياً كان ما تفعله فإنك توضح بما لا يدع مجالاً للشك أنك لن تساعد التلميذ فى التوصل إلى حل للمشكلة إلى أن يهدأ نفساً. ولسوف يفعل المدرس القائد ذلك فى هدوء. فليس هناك ما يدعو إلى الغضب أو الوقوف موقف الدفاع بسبب تلميذ واحد مشاغب. وإذا أحس معظم التلاميذ فى الفصل بالاقتناع إزاء هذا الموقف، فلن يكون أى شغب بعد ذلك سوى نيران مدفأة هادئة وليس حريقاً كبيراً على الإطلاق.

وإذا استطاع المدرس أن يمازح التلميذ قليلاً وهو يطلب إليه الهدوء فذلك أفضل كثيراً. إذ إن إلقاء مزحة يقطع التوتر ويجعل النتيجة أفضل إذا كانت المزحة على حساب المدرس أو فيها تضخيم للمشكلة. إن الثقة التى يبدو عليها المدرس بحيث يستطيع أن يلقى مثل هذه المزحة هى مظهر من مظاهر القوة، وليست أبداً مظهراً من مظاهر الضعف. وعلى الرغم من أن المدرس يستطيع أن يسخر من نفسه قليلاً إلا أنه يجب أن لا يسخر مطلقاً من التلميذ. فمثلاً يمكن للمدرس أن يقول ما يلى بنبرة جادة ساخرة:

واو ! أنت منزعج إذن. لا جدال فى أننى أفعل شيئاً رهيباً.
اهدأ قليلاً، وبمجرد أن أنتهى مما أفعله سوف أتفرغ لك
وربما تستطيع أن تساعدنى فى السيطرة على الأمور.

وإذا قيلت هذه الكلمات مع ابتسامة وإيماءة مناسبة، فقد يؤدى ذلك إلى كسر التوتر «ويسمح» للتلميذ بالجلوس والهدوء لأنه يعرف أنه قد عبر عما يريد. إن السيطرة الفورية على الموقف هى الطريق إلى بدء التعامل مع أى عمل من أعمال الشغب.

وإذا لم يهدأ التلميذ بعد هذا الطلب المعقول من المدرس، فلا توجد طريقة جيدة للتعامل معه فى الفصل. ومع ذلك، هناك طرق أفضل من الأخرى، منها الامتناع تماماً عن الدخول فى جدل أو حتى فى نقاش طويل مع أى تلميذ غاضب عن الصواب والخطأ فى حالته تلك. وقبل كل شىء لا تهدد. افعل فقط ما اقترحته عليك، وإذا لم يهدأ التلميذ فى العشرين ثانية التى اقترحت أن تخصصها لذلك، اطلب إليه مغادرة الفصل. (سوف نغطى ما يجب أن يفعله المدرس مع التلميذ عند مغادرته الفصل بالتفصيل بعد قليل). وتذكر أن الغالبية العظمى من التلاميذ المشاغبين الذين لا ينالون من أقرانهم فى الفصل مساندة ضمنية أو فعالة سوف يهدأون فى عشرين ثانية، إذا تعاملت معهم حسبما اقترحت. فليس هناك ما يمكن عمله فى لحظة التوتر أفضل من ذلك، وأى شىء خلاف ذلك سيؤدى غالباً إلى تفاقم الموقف.

ويجب أن تصل الرسالة، بأن المديرين القادة لا يلجأون إلى التهديد، إلى جميع التلاميذ بما فيهم ذلك التلميذ الذى كان يشاغب حالاً. فالمديرون القادة يعترفون بأن هناك مشكلات ويسعون إلى حلها، ولكنهم لا يستطيعون حلها بمفردهم. إنهم يحتاجون إلى التعاون من التلميذ. أما إذا رفض التلميذ التعاون وتحتم أن يطلب إليه مغادرة الفصل فيجب أن يقول المدرس شيئاً كهذا:

بما أنك لا تريد أن تهـدأ، فـلا بد لى من أن أطلب إليك مغادرة الفصل. وآمل أن نلتقى فى وقت لاحق لكى نصل إلى حل لمشكلتك، ولكنك إذا رفـضت أن تـهـدأ فـمن الأفضل أن تغادر الفصل الآن.

وبهذا يظل باب الاختيار مفتوحاً أمامه بدون تهديد أو شجار. وسوف يبحث التلميذ المشاغب عن شخص يلقى عليه اللوم لتسويغ استمرار وجود أسباب شكواه. ولكن من الصعب أن يستمر التلميذ فى غضبه إزاء مدرس يقول له، بالكلمات والتصرفات:

أنا أريد أن أساعدك فى التوصل إلى حل. وأنا لا أسعى إلى معاقبتك لما فعلته تواً. وإذا كانت هناك مشكلة فدعنا نحلّها معاً.

قد يكون من الصعب على المدرسين، الذين اعتادوا أسلوب الرئاسة، التسليم بفكرة أنه لا يوجد شيء فعال يمكن عمله على الفور. فليس بوسع المدرس أن يفعل سوى أن يهيئ الموقف لحل المشكلة فيما بعد عندما يهدأ كل منهما. فالهدف النهائى هو إقناع التلميذ المشاغب لكى يبدأ فى العمل. فحتى إذا نجح التهديد فى تهدئة التلميذ فلن يجعله يفكر فى تغيير سلوكه فى المدرسة.

لن يبدأ المدرسون فى التسليم بأن الحلول الجيدة الوحيدة لمشكلات الانضباط هى حلول منهجية فى أساسها وتحدث على المدى الطويل إلا بعد أن يتوقفوا عن البحث عما ليس له وجود: أى الإصلاحات العاجلة. فالحلول طويلة المدى للمشكلات، بصرف النظر عن مدى خطورتها، يجب تطويرها حين يكون التلميذ فى حالة عدم الشغب. فالمشكلات يستحيل حلها فى ظل ثورة الغضب، ولهذا يركز المدرسون القادة أولاً على تهدئة الموقف الماثل أمامهم.

فإذا هدأ التلميذ فى الفصل، فعليك بإيجاد الوقت للتحدث إليه. قد يكون ذلك داخل الفصل، أو بين الحصص، أو قبل بدء الحصص أو بعد انتهائها، أو فى أى وقت تستطيع أن توفر فيه بضع دقائق. أما إذا كنت بحاجة إلى أكثر من خمس دقائق، فسوف يتعين عليك ترتيب وقت خاص لذلك. غير أنه فى معظم الحالات تكفى دقيقة أو دقيقتين، فيما عدا تلك الحالات الحادة التى تحتاج فيها إلى مشاركة من المرشد النفسى أو مدير المدرسة. وعندما يتوافر لك الوقت، يجب أن يكون ما تقوله دائماً شيئاً على غرار ما يلى:

> ماذا كنت تفعل عندما بدأت المشكلة؟ هل كان ذلك للخروج على القواعد؟ هل نستطيع التوصل معاً إلى حل لها يكفل عدم تكرارها؟ دعنا نتوصل إلى ما يمكن أن تفعله أنت أو أفعله أنا إذا حدث هذا الموقف فى المستقبل، بحيث لا تحدث لنا هذه المشكلة مرة أخرى.

إنك بهذه الطريقة، تحل المشكلة بأن تعطى للتلميذ الاهتمام الذى يريده وقد يكون أيضاً بحاجة إليه. وإذا كنت تتمتع بالحكمة، فسوف تحاول منحه مزيداً من الاهتمام فى ذلك الحوار الذى اقترحته آنفاً لكى يكون جزءاً مما تفعله بانتظام أثناء التدريس. بيد أنك لن تحتاج فى معظم الوقت إلى التوصل إلى حلول لأى مشكلة لأنك الآن تدير فصلاً يشبع الاحتياجات. فمتى هدأ التلميذ فربما يوافقك على أن لا يحدث ذلك مرة أخرى.

ولن تكون هناك مشكلات كبيرة لدى الغالبية العظمى من التلاميذ المشاغبين الذين ستتعامل معهم. فمتى هدأوا، فعادة لن تكون لديهم رغبة فى مناقشات مطولة حول الحماقات غير الدائمة التى ارتكبوها. أما إذا كان للتلميذ مشكلة مع تلميذ آخر،

فقد يكون عليك أن تتحدث إلى أحدهما أو كليهما للتوصل إلى طريقة من شأنها تحسين العلاقة بينهما. وتستطيع أن تتعامل مع هذا الموقف على النحو التالى:

ماذا كنت تفعل (للتلميذ الأول) ؟ ماذا كنت تفعل (للتلميذ الثانى) ؟ كيف يستطيع كل منكما (توجه سؤالك لكل منهما) أن يقوم بشيء مختلف يمكن أن يحول دون وقوع ما حدث بينكما؟

لا تضيع الوقت فى محاولة اكتشاف المخطئ. لا تفعل سوى أن تبلغ التلميذين طرفى المشكلة بأن كلاً منهما لديه مشكلة عليه أن يحلها وأنهما يستطيعان حل تلك المسألة كل على حدة أو بينهما معاً، حسبما يفضلان. قل لهما إن الهدف الذى تسعى إليه هو مساعدتهما على الانسجام معاً وعلى أن يحسن كل منهما العمل فى المدرسة. وأنك لا تسعى إلى معرفة مَنْ المخطئ، وإنما تسعى فقط إلى حل المشكلة.

وبلا شك، قد يكون التلميذ أو التلميذان غير متعاونين كما سبق لى الوصف ولكن يجب أن لا يغير ذلك من الأسلوب الذى تتبعه. وأياً كان ما يفعله التلميذان، التزم بوضع الحقائق أمام أعينهما: فما فعلاه يتنافى مع القواعد. ويجب أن تصر على أن يركز التلميذان على ما يمكنهما عمله لمنع هذه المشكلة فى المستقبل. ولا يهم بعدئذ إذا لم يتوصل التلميذان إلى خطة محددة؛ إنما المهم هو أن تصر على أن هناك طريقة لحل المشكلة. وإذا وجد فيك التلميذان المشاغبان قائداً يهتم بهما، ولست رئيساً يعاقب، فعادة سيصلان إلى طريقة لاتباع القواعد.

وسرعان ما يكتشف التلميذان أنك منحتهما كل الفرص الممكنة. وإذا أرادا البقاء فى الفصل، فليس أمامهما إلا اختيار اتباع القواعد، وذلك حتى تناقش الأمر على الأقل. وإذا شعر التلميذان بالاقتناع معظم الوقت، فسوف يرغبان فى البقاء

بالفصل. وإذا هدأ أحد التلميذين وبدا راضياً فلا تنس أنه ربما ما زالت لديه مشكلة يمكن أن تساعده فيها بالتحدث إليه، ولكن ذلك ليس بالوقت المناسب لكى تحاول. انتظر فترة، ربما لعدة أيام. وحاول أن تجد وقتاً يستمتع فيه التلميذ بتحقيق بعض النجاح فى الفصل، ثم اسأله إن كان يود التحدث دون كلفة عن أحواله. فإذا فتح قلبه لك، فعليك الإنصات له. شجعه بكلمات الثناء عندما يتحسن أداؤه فى الفصل، وقل له إنك استمتعت بالحديث إليه، واقترح عليه أن يكون هناك حديث آخر بينكما. والأرجح أن يوافق التلميذ على هذا الاقتراح. فإذا نجحت فى ذلك فالاحتمال بعيد أن تجد متاعب كثيرة معه فى المستقبل. وفى حين يبدو ذلك جهداً كبيراً، إلا أن المدرسين الذين يفعلونه يقولون إنه عمل ممتع للغاية ويعطيهم إحساساً حقيقياً بالمتعة فى عملهم.

فى الغالب يميل المديرون إلى الإدارة بفلسفة: «لا تتدخل فى الشيء المقبول» ولكن «المقبول» لن يكون جيداً بما يكفى إلا إذا كان هناك جهد مستمر لكى يكون موقع العمل ممتعاً للجميع. ولذلك يسعى المدير القائد دائماً إلى التأكد من حل المشكلات الصغيرة قبل أن تستفحل فتصبح مشكلات كبيرة. فالإصغاء لبعض الوقت لما يقوله تلميذ يحتمل أن يكون مثيراً للمتاعب إنما هو جزء من عمل المدرس القائد الجيد.

وما يتحقق بناء على ما سلف هو أن يحاول التلاميذ، الذين يرون أنك تسعى دائماً لكى يكون الفصل مكاناً أفضل لتلقى العلم، حل الكثير من مشكلاتهم الخاصة ويسعون فى كثير من الأحوال إلى مساعدة بعضهم بعضاً. فهم يدركون أن القليل من جهدهم ضرورى إذا كان يتعين عليهم المحافظة على الوضع الجيد الذى حصلوا عليه. أما إذا لم ير التلاميذ أنك تبذل ذلك الجهد، فسوف يلقون على عاتقك بالمشكلات عندما تنشأ. «فأنت الرئيس» قبل كل شيء. فلا تكن الرئيس: تحدث إلى تلاميذك وكن مساعداً لهم فى حل المشكلات، وستجد أن القليل منها سيحدث.

التعامل مع التلاميذ الذين طلبت إليهم مغادرة الفصل

إن المرة الأولى التى يثير فيها تلميذ من الشغب ما يستدعى أن تطلب إليه مغادرة الفصل تمثل نقطة حاسمة فى المستقبل الدراسى لهذا التلميذ، سواء كان ذلك فى المراحل المبكرة بالمدرسة الإعدادية أو فى الجزء الأخير من المدرسة الثانوية. وإذا كان التعامل مع هذا الموقف جيداً، فقد تكون المرة الأخيرة التى يثير فيها هذا القدر من الشغب، ولكن قد يكون حلها مستحيلاً تقريباً إذا أصبحت المشكلة مزمنة يتكرر فيها طرد التلميذ خارج الفصل مرات ومرات. فسوف يستحيل بعد ذلك حلها تقريباً.

ولا بد من مواصلة التصرف بأسلوب المدير القائد مع هذا التلميذ الذى طرد من الفصل، سواء كان ذلك الذى سيتعامل مع التلميذ مديراً للمدرسة أو مرشداً نفسياً. عليك التسليم بأن هناك مشكلة، وربما كانت أيضاً مشكلة كبيرة، ولكنك ستحاول مساعدة التلميذ على حلها. ويجب أن لا يكون هناك تهديد أو عقاب أو أى شىء يشبه أسلوب المدير الرئيس المعتاد مما قد يتوقعه التلميذ. ومع ذلك، إذا كان التلميذ على دراية بما يحدث فى مدرسة الإدارة بالقيادة، فلن يتوقع أن يتعرض للعقوبة وسيكون بالفعل مهيئاً لأسلوب حل المشكلات وهو الأسلوب الوحيد الناجح على المدى الطويل. ولا يعنى عدم نجاح هذا الأسلوب فى الفصل أنه لن ينجح على الإطلاق. وإذا استخدم هذا الأسلوب دائماً داخل الفصل وخارجه على السواء، فسوف ينجح فى نهاية الأمر فى أحدهما أو فى الآخر.

ولا تقع فى خطأ التفكير بأن خلو أسلوب المدير القائد من العقاب إزاء حل المشكلات يعنى أنه أسلوب متساهل. ففى الحقيقة أنه أكثر الأساليب صرامة، فالتلميذ عليه أن يتحمل بعض المسئولية فى حل المشكلة بدلاً من إلقاء المسئولية برمتها على الرئيس. وقد يتضمن هذا الأسلوب حجز التلميذ فى حجرة «العزل المؤقت»، وهو قيد

يجب أن يستمر حتى يصبح التلميذ على استعداد للبدء فى العمل على حل المشكلة. وتعتبر حجرة «العزل المؤقت» مجرد حجرة فى المدرسة يديرها شخص لديه خبرة فى التعامل مع التلاميذ الذين يطلب إليهم مغادرة الفصل. فإذا كانت المدرسة تعمل بأسلوب الإدارة بالقيادة، أياً كان اتساع هذه المدرسة، فمن النادر أن يكون هناك أكثر من عدد ضئيل من التلاميذ فى هذه الحجرة.

وفى المدرسة التى تأخذ بأسلوب الإدارة بالقيادة لن يكون هناك تقريباً تلاميذ مشاغبين ولن تكون هناك حاجة إلى حجرة «العزل المؤقت». فعندما تحدث مشكلة سيكون التلميذ على استعداد دائماً لحلها. وفى مسيرة المدرسة لكى تصبح مدرسة الجودة سوف تتضاءل الحاجة إلى حجرة العزل المؤقت، وهكذا فإن ما أتكلم عنه هنا هو أمر مؤقت. وعندما تستكمل عملية التحول إلى مدرسة الجودة ـ على أن لا يستغرق ذلك أكثر من أربعة أعوام ـ يجب أن لا تكون هناك مشكلات انضباط على قدر من الخطورة بما يتطلب وجود حجرة للعزل المؤقت.

وعادة لا يحتاج الأمر إلى أكثر من ساعة أو ساعتين للبدء فى أحد الحلول، ولكن يجب أن يظل التلميذ فى حجرة العزل المؤقت حتى إذا طالت العملية أكثر من ذلك. قد يحتج التلميذ بأن ذلك ليس عدلاً وأنك تعاقبه باحتجازه هناك فى تلك الحجرة، ولكن يجب عليك أن توضح له أن ذلك اختياره الشخصى لأنه لم يبدأ فى العمل على حل المشكلة. وأنه يستطيع العودة إلى فصله متى يبدأ فى ذلك.

ويجب أن توضح له أيضاً أنه بوجوده فى حجرة العزل المؤقت لن تكون الفرصة متاحة أمامه لكى يؤدى عمله المدرسى فحسب، بل ربما يحصل على بعض المساعدة حتى يستطيع اللحاق بفصله. وهو طوال الوقت يعامل بلطف وكياسة ويقدم له الإرشاد النفسى. ويجب عدم إبلاغ والدى التلاميذ إلا إذا بدأ فى التخلف عن أعمال الفصل. ويجب أن نذكر التلميذ بصفة مستمرة أنه ليس هناك من يريد له أن يظل فى الحجز:

بل إن الجميع يريدون له أن يبدأ العمل فى حل المشكلة وسيقدمون له المساعدة بأى طريقة ممكنة. ويجب التأكيد للتلميذ مرات ومرات وفى لطف بقدر المستطاع، أنه هناك باختياره وأنه وحده القادر على اتخاذ الاختيار الأفضل.

والقاعدة الوحيدة فى حجرة العزل المؤقت هى أن يجلس التلاميذ فى هدوء. ويجدون التشجيع لأداء عملهم، ولكنهم إذا أرادوا مجرد الجلوس بلا عمل فذلك أمر يرجع إليهم. وإذا قرر الشخص الذى يدير حجرة العزل المؤقت أن يجعل الأمر مفيداً، فربما يسمح للتلاميذ بالعمل معاً بشرط ألا يقتصر الأمر على تجاذب الحديث بينهم. وربما يعمل أيضاً المدرس أو المرشد النفسى الذى يدير هذه الحجرة على اشتراك التلاميذ فى مناقشة عن الطريقة التى يستطيعون بها حل مشكلاتهم، ولكن ذلك أمر اختيارى. فالهدف الرئيسى هو أن ينظر إلى هذه الحجرة على أنها فرصة لحل مشكلة، وليست وسيلة للعقاب، وأن الشخص المسئول عنها صديق يحاول تقديم المساعدة وليس رئيساً يحاول أن يضغط بثقله على التلميذ.

وعندما يحدث الإرشاد النفسى فى حجرة العزل المؤقت، يجب على المرشد النفسى أن يكون مستعداً للتعامل مع الشكاوى الشائعة التالية:

1 المدرس لا يحبنى.

2 موضوع الدرس ممل.

3 أنا لا أحتاج إلى دراسة هذا الموضوع فى أى شيء أريد أن أفعله بحياتى.

ولئن كان على جميع العاملين فى المدرسة أن يعملوا باستمرار لكى تكون المدرسة مكاناً أفضل، إلا أن ذلك ليس الوقت المناسب للاعتذار عما يعتقد التلميذ أنه خطأ فى المدرسة. وعليك أن توافقه على رأيه عندما يقول إن المدرس لا يحبه وربما كان موضوع الدرس مملاً. قل إن المدرس ليس قديساً وأنه ليس ثمة من يحب الشخص

المثير للمتاعب. وإذا كان يرى أن موضوع الدرس مملاً، فهل يفضل وجوده فى حجرة العزل المؤقت؟ لا تجادله فى حاجته أو عدم حاجته لما يدرسه فى الفصل، بل اسأله إذا كان يحتاج هذه المادة بالذات حتى يستطيع التخرج فى المدرسة. وقد تقول له، إذا كانت تلك سياسة مقبولة من مدرستك، «إذا كنت على استعداد للعمل بما يكفى لتصل إلى نقطة تكون فيها فى موقف جيد فى هذه المادة، فقد أفكر فى تحويلك إلى دراسة مادة أخرى، ولكننى لن أقوم بهذا التغيير إذا استمر أداؤك دون المتوسط». وهناك بعض المدارس لا تأخذ بنظام تغيير المواد لمنع التلاميذ من الإفراط فى التغيير، ولهذا لا ينطبق هذا الاقتراح على هذه المدارس.

الهدف من ذلك هو أن نبين للتلميذ أن الكسل اختياره الشخصى، ولكنه ليس الطريق إلى التهرب من المسئولية. فإذا بدأ العمل فسوف يكتشف على الأرجح أن هذه المادة أقل إثارة للملل مما كانت عليه عندما كان لا يعمل وأن المدرس أيضاً قد يبدأ فى الإعجاب به. بعد ذلك قد تبدو هذه المادة ممتازة كغيرها من المواد الأخرى التى قد يود التغيير إليها. هذا بالإضافة إلى أنه فى هذه المادة ليس عليه أن يبدأ من جديد.

أهم شىء ألا تجادل التلميذ. إنك لن تقنعه، وقد يستمتع أيضاً بأنك تجادل فى قضية خاسرة. ويجب أن لا يستند موقفك إلى ما تظنه أنت كأفضل مادة أو أفضل مدرس ولا يستند إلى مدى سوء ما يظنه التلميذ فى أى منهما أو فى كليهما. بل يجب أن يستند موقفك إلى حقيقة أن هذه هى أفضل مدرسة تستطيع أن توفرها له الآن وأن الجميع يعملون لكى تكون أفضل. وإذا استمر فى الجدل بشأن أوجه القصور فى المدرسة فعليك أن تسأله: «ما الذى تستطيع أن تفعله أنت لكى تجعلها أفضل؟»

كن محباً ودوداً وأنت تقدم له الإرشاد النفسى. لا تجعل من مشكلة التلميذ أزمة كبرى. عليك أن تقول له تلميحاً أو تصريحاً بأن ما يعانى منه قابل للحل ولكن عليه أن يفعل شيئاً مختلفاً حتى يتسنى له التوصل إلى الحل. ولكى تصل إلى هذه

النقطة، ناقش معه تفصيلاً ما فعله فى الفصل حتى تعرض للطرد منه. اسأله إن كان ما فعله مخالف للقواعد، وهو بالطبع كذلك، ثم قل له إن عليه أن يكون مستعداً للبقاء فى حجرة العزل المؤقت إلى أن يتوصل إلى طريقة أفضل: فليس هناك خيار آخر. عليك أن تذكر التلميذ بأن تحديد مدة بقائه فى هذه الحجرة راجع إليه. وليس من الصعب التوصل إلى خطة تعيده مرة أخرى إلى الفصل، وأنك من جانبك لا تريد له أن يقضى وقتاً طويلاً فى هذه الحجرة.

احرص على أن تؤكد له (إذا كان صحيحاً، ويجب أن يكون صحيحاً، إن كانت المدرسة قد تحولت إلى الإدارة بالقيادة) أنه لا يحظى بمساندة كبيرة من الفصل لما فعله وأدى به إلى الطرد من الفصل بل ومساندة أقل إزاء الوقت الذى يقضيه فى حجرة العزل المؤقت. اطلب إليه أن يسأل أصدقاءه إن كانوا يعتقدون أنه من الحصافة أن يبقى فى هذه الحجرة بدلاً من محاولة التوصل إلى خطة للخروج منها. والنقطة التى تحاول توضيحها هى أن الفصل بقيادة مدرس قائد لن يساند تلميذاً مشاغباً بأن يعطيه قدراً كبيراً من الاهتمام، إذ إن عدم وجود تلك المساندة أمر حاسم فى نجاح هذا البرنامج.

وحين تعمل على التوصل إلى خطة للتميذ تجعله يفعل ما هو أفضل، تأكد أنه يدرك أن اتباع القواعد ليس بهذه الصعوبة، لأن كل التلاميذ تقريباً (فى مدرسة الإدارة بالقيادة) يتبعونها. وبعد ذلك اتخذ خطوة أخرى فى محاولة للتوصل إلى طريقة تجعل العلاقات أفضل بين التلميذ والمدرس. قل له إن نجاح الخطة سيكون أفضل إذا كان المدرس الذى طلب إليه مغادرة الفصل قادراً على الاقتناع بأنه يقوم بشيء ملموس لكى يصبح تلميذاً أفضل. فإذا أبدى استعداداً للمحاولة، فاطلب إلى المدرس أن يبذل من جانبه أى نوع من الجهد الخاص للتعبير عن تقديره لمحاولة التلميذ.

حاول أن تعيد التلميذ إلى الفصل فى أسرع وقت ممكن، ولكن لا تستعجله بحيث لا يتاح له الوقت الكافى لإدراك أن عليه أن يفكر فى عمل شيء أفضل.

كذلك لا تنس أن التلميذ يجب أن يبقى خارج الفصل الوقت الكافى بحيث لا يعتقد المدرس أن كل ما حدث هو خروج التلميذ ودخوله من باب دوار. ويجب أن لا يرتبط طول الفترة التى سيقضيها التلميذ فى هذه الحجرة بحجم الشغب، بل ترتبط برغبته فى محاولة التوصل إلى طريقة لإصلاح الخطأ الذى بدر منه فى الفصل.

إن ما شرحته آنفاً يجب أن يكون أسلوب الانضباط الوحيد المستخدم فى مدرسة الجودة. طبق هذا الأسلوب مرة بعد أخرى. واستخدم حجرة العزل المؤقت فى حل جميع مشكلات التمرد أو الشغب. ولا تستخدم هذه الحجرة فى مشكلات لا تتعلق بالشغب، مثل عدم أداء العمل فى الفصل. فهذه مشكلات تربوية وليست مشكلات انضباط، ويمكن أن تحل بالإرشاد النفسى الذى يجريه عادة المدرس القائد بنفسه. ولن يؤدى إخراج التلميذ غير المشاغب أو الكسلان من أى فصل إلا إلى تفاقم المشكلة. فهذا التلميذ بالذات بحاجة أكثر من غيره إلى البقاء فى الفصل. والقول بأن عدم العمل فى الفصل من الأمور التى تنتقل عدواها إلى باقى الفصل قول غير صحيح. فالتلاميذ لا يهملون العمل بسبب ما يفعله الآخرون، بل يهملونه إذا عجزوا عن أن يجدوا فيه شيئاً ممتعاً.

وغنى عن البيان أنه يجب أن يكون لدى الشخص المسئول عن حجرة العزل المؤقت التدريب والوقت الكافيين للعمل مع التلاميذ. قد تكون هذه وظيفة المرشد النفسى فى المدرسة، ولكن لا يوجد فى الوقت الحاضر، الكثير من المرشدين النفسيين الذين لديهم الوقت للجلوس فى حجرة مع عدد قليل من التلاميذ. وهذه قد تكون وظيفة أخرى للمتطوعين، وقد أداها الآباء وكبار السن بكفاءة فى بعض المدارس[1].

لا تنس أن كل الأفكار التى طرحت فى هذا الفصل والفصل السابق لن تنجح إلا إذا اقتنع التلاميذ بأن مدرستهم مكان يستطيعون فيه إشباع احتياجاتهم. فهذا هو دائماً الهدف الذى تسعى إليه الإدارة بالقيادة.

الفصل الحادى عشر
إنشاء مدرسة الجودة

فى يوليه من عام 1989، اتصل بى ناظر منطقة مدرسية صغيرة من (الصف 9 حتى الصف 12) فى وسط كاليفورنيا وقال إنه قرأ بعض الشيء عن مدرسة الجودة، وأنه يريد أن يتحرك بمدرسته فى هذا الاتجاه. وسواء واصلت هذه المدرسة عملها حتى التمام لكى تصبح مدرسة الجودة أم لم تفعل، إلا أن ما توصلنا إليه معاً يمكن أن يصبح نموذجاً تستطيع أن تبدأ به أى مدرسة تريد أن تتحرك فى هذا الاتجاه.

بدأنا بعقد اجتماع وافق فيه كبار المديرين لديه على أن يشترك تدريجياً العاملون فى برنامج للتدريب على نظرية الاختيار والعلاج بالواقع. ويبدأ هذا البرنامج بتدريب كبار المديرين لمدة أسبوع فى أثناء العام الدراسى. ولأسباب سأوضحها حالاً، لا أعتقد أن أى مدرسة تستطيع استكمال الانتقال إلى مدرسة للجودة قبل أن يشارك جميع الإداريين والغالبية العظمى من المدرسين مرتين على الأقل فى هذه الجلسات التدريبية التى تستغرق أسبوعاً للتعرف على هذه المفاهيم الأساسية.

غير أن الناظر سألنى إن كان من الممكن بدء هذه البرنامج فى شهر سبتمبر قبل أن يبدأ أى منهم فى التدريب الرسمى. فقد شعر، ووافقته على ذلك، بأنه إذا كان

عليهم الانتظار حتى يتدرب الجميع نظرياً وعملياً، وهى عملية تستغرق عدة سنوات، فربما يفقدون الاهتمام بالأمر قبل إنجاز أى شىء بوقت طويل. والواقع أن التدريب الرسمى، رغم أهميته، ليس هو أول خطوة عندما يقرر مدير التعليم السعى إلى التحول إلى مدرسة للجودة تأخذ بأسلوب الإدارة بالقيادة.

وما يجب على الشخص المسئول أن يفعله فى هذا الصدد هو أن يعرض الأفكار التى جاءت فى الفصل الأول من هذا الكتاب على المدرسين، وأن يبين لهم أنه جاد فى البدء باستخدام الإدارة بالقيادة فى هذا العرض. ولن يظهر المدرسون اهتماماً إلا إذا أدركوا على الفور أنهم، ومعهم تلاميذهم، سوف يستفيدون من هذه الطريقة الجديدة فى الإدارة. ولا بد أن تكون الرسالة الموجهة من القيادة إلى بقية العاملين، بدءاً من ذلك الاجتماع الأول وبدون تغيير طوال العملية بأسرها، هى، «كيف يتسنى لنا أن نساعدك أكثر كثيراً مما ساعدناك فى الماضى؟»

والأرجح أن يكون المديرون على علاقة طيبة بالمدرسين فى المدارس التى تفكر الإدارة الحالية فيها باتخاذ هذه الخطوة. ومع ذلك يظل من الأمور غير العادية أن يرى المدرسون فى الإدارة، رغم هذه العلاقة الطيبة، مصدراً مباشراً للمساعدة. فهناك اختلاف كبير بين الرئيس الطيب الكريم والقائد الذى يبذل أقصى ما يستطيع لتقديم العون وتسهيل الأمور، وأفضل طريقة توضح بها هذا الاختلاف هو أن تطلب إليهم فى هذا الاجتماع الأول أن يقدم المدرسون مقترحاتهم عن الطريقة التى يمكن للإدارة أن تساعدهم بها لكى يكون تدريسهم أكثر فاعلية وكفاءة.

ولسوف يقابل المدرسون هذا الأسلوب الجديد بالحذر كما يفعل معظم المديرين فى المستوى الأدنى عندما يقول لهم الرئيس إن الأمور ستسير إلى الأفضل. وربما يكون أول ما يخطر على بالهم هو: «هذه خطة أخرى لم تنضج بعد ولن يكتب لها النجاح. إنها ستحتاج منا إلى المزيد من العمل ونحن مثقلين بالعمل فعلاً». وليس من

الضرورى مواجهة هذا الموقف، ولكن الضرورى أن تعرف أنه موجود لأنه سوف يحد على الأرجح من الاقتراحات التى سيتقدم بها المدرسون. وقد يحدث أن تكون هذه المقترحات قليلة للغاية، ومع ذلك يجب أن تكون مكتوبة بعناية فائقة. فهذا العزوف المبدئى عن تسجيل موقفهم يرجع أيضاً إلى اجتناب نظرة الرئيس إليهم وكأنهم يتقدمون بالشكوى، وسوف يتبدد عندما يجد المدرسون مع مضى الوقت فى هذا البرنامج أن وظيفتهم أصبحت أفضل بالفعل. ومن أفضل الطرق للبداية مطالبتهم بالإفصاح عما يريدون أن يحصلوا عليه رغم ما سوف يكونون عليه من الشك.

ولو كنت مديراً لهذا الاجتماع لكان أول ما أتناوله هو الشكوى العامة التى يتقدم بها المدرسون البارعون التى من النادر أن يواجهها المديرون الرؤساء: وهى أن المدرسين محبوسون فى عملهم داخل الفصول، وأن مديرى التعليم وغيرهم من العاملين خارج الفصول لا يقدرون مدى ضيق الوقت المتاح للمدرس أثناء النهار للبحث والإعداد والإرشاد النفسى للتلاميذ. وقد أتناول أيضاً الشكوى الناجمة عن ذلك، وهى أنه متى انتقل المدرس لكى يشغل إحدى الوظائف خارج الفصل، سواء كان ذلك وظيفة استشارى أو مرشد نفسى أو مدير، حتى ينسى مدى حبس المدرسين فى عملهم داخل الفصل.

ومن أكثر الطرق فاعلية فى التخفيف من حدة هذا الشك المبدئى عرض طريقة تبدأ بها الإدارة بالقيادة على الفور التعامل مع هاتين القضيتين الأساسيتين. وعندما يوافق المدرسون على أنهم قد يودون المزيد من الوقت خارج الفصل، يجب أن يقترح مدير التعليم الذى يدير هذا الاجتماع الأول عقد اجتماع مع لجنة تضم المدرسين للتوصل إلى طريقة لحل هذه المشكلة وغيرها من المشكلات. وقد يضيف أنه من بين الطرق التى يمكن بها تحقيق ذلك أن يقضى العاملون فى وظائف خارج الفصل وقتاً أطول فى الفصل مما يخفف على المدرسين ويقلل وقت حبسهم داخل الفصل. وهذا

العرض بالعمل على حل المشكلات عن طريق اللجان، التى تضم دائماً أشخاصاً لديهم القدرة على حل المشكلات، هو لب الإدارة بالقيادة.

وقد توضع تفاصيل هذه الخطة فى اللجنة، ولكننى أوصى بأن تضيق بشدة الفجوة بين أولئك الذين يعملون بالتدريس من ناحية ومديرى التعليم والاستشاريين الذين لا يعملون بالتدريس من ناحية أخرى فى مدرسة الجودة. فجميع العاملين خارج الفصول، بما فيهم المشرف أيضاً، يجب عليهم التدريس بصفة منتظمة لمدة ساعة على الأقل أسبوعياً، تصل إلى عدة ساعات فى اليوم إن أمكن. فهناك فى معظم المدارس عدد كاف من المدرسين الأكفاء الذين لا يعملون بالتدريس الآن، بحيث يصبح من الطبيعى إن عاجلاً أو آجلاً، ومع المساعدة الإضافية التى يقدمها المتطوعون والمساعدون من التلاميذ، أن يحصل جميع المدرسين على ساعة كل يوم يتحررون فيها من الفصول بالإضافة إلى ما يحصلون عليه الآن. وسوف يؤدى ذلك إلى إظهار مدى تقدير العاملين خارج الفصول لما يفعله المدرسون، وسوف يؤدى إلى شعور أفضل بين المجموعتين، وهو أحد أهداف الإدارة بالقيادة.

وبعد هذا الاجتماع المبدئى الذى تعلن فيه الإدارة عن رغبتها فى التغيير إلى مدرسة للجودة، يجب أن يطلب إلى المدرسين الإعراب عن استعدادهم لقضاء مزيد من الوقت بعد أن تبدأ المدرسة فى اجتماعات العاملين بغرض تعلم المزيد عن الصفات التى تؤلف مدرسة الجودة. وفى هذا الكتاب ما يكفى من المعلومات من صفات مدرسة الجودة لكى يتعرف المدرس جيداً على هذه الأفكار حتى قبل أن يبدأ التدريب الرسمى. (ومع ذلك، فكلما أسرعنا فيه كان ذلك أفضل).

وبافتراض وجود اهتمام مبدئى، فإنه يجب أن تكون الفصول الثلاثة الأولى من هذا الكتاب متاحة، كل فصل منها على حدة، لجميع أعضاء هيئة التدريس، وأن تناقش هذه الفصول الثلاثة فى اجتماعات بقيادة أحد مديرى التعليم المطلعين اطلاعاً

جيداً على الكتاب كله. وبعد أن يدرس العاملون بعناية هذه الفصول الثلاثة سيحصل المدرسون على المعلومات التى تكفى لاتخاذ قرار مبدئى يختص برغبتهم فى المشاركة فى برنامج محدد يهدف إلى التحويل إلى مدرسة للجودة. وهذا بعد أن تكون الإدارة قد أظهرت نياتها الطيبة بتشكيل اللجنة التى ستبحث استخدام العاملين خارج الفصول بداخلها، وهو ما ينبغى أن يشجع المدرسين على اختيار المشاركة.

فإذا أبدى نصف هيئة التدريس على الأقل اهتمامهم بعد دراسة ومناقشة كل ما ورد فى الفصول الثلاثة الأولى، فقد يكون ذلك عدداً كافياً للتقدم خطوة للأمام. أما إذا لم يكن الأمر كذلك فإننى أعتقد أنه قد لا يستحق ما يبذل فيه من جهد، وأنه يجب على المدرسة أن تنتظر حتى يصبح هناك عدد كاف من النماذج بحيث تكون قيمة هذه الأفكار واضحة.

واقترح أنه بمجرد الانتهاء من هذا الالتزام التمهيدى، أن يوافق كل المدرسين المهتمين على قضاء العام الدراسى الأول فى دراسة باقى الكتاب بانتظام لكى يتفهموا الأفكار الواردة به جيداً بما يكفى لتجربتها بفصولهم فى أثناء العام الأول. وسوف يكون هناك تشجيع للمدرسين غير الملتزمين بهذه الأفكار لحضور هذه الاجتماعات، ولكن سوف يكون الحضور اختيارياً وذلك بمقتضى الإدارة بالقيادة. ومع انتهاء العام الدراسى ستكون الإدارة مستعدة للأسبوع الثانى فى البرنامج التدريبى، وعند ذلك يبدأ المدرسون الذين يستطيعون إدماجه فى جداولهم أخذ الأسبوع الأول.

وإذا افترضنا وجود اهتمام فى الاجتماع المبدئى، فقد تكون الخطوة الأولى أمام الإدارة هى كتابة هدف للمدرسة، لأن ديمينج يصر على أن تبدأ الإدارة العليا بتحديد هدف واضح وبارع الإيجاز للمنظمة إذا كانت تريد تحقيق الجودة. وبعد أن تنجز الإدارة ذلك، سوف يكون عليها التشاور مع المدرسين الذين أبدوا اهتماماً بالعملية بعد قراءة ودراسة الفصول الثلاثة لمعرفة إذا كانوا يوافقون على تلك العبارة التى تحدد

الهدف. ولئن كانت مدرسة الجودة تختلف قليلاً فيما تراه هدفاً لها، إلا أننى أشك فى أنه ليس بإمكان أى مدرسة، لا توافق على ما يلى، التحرك بها نحو الجودة:

> يجب أن يكون التحصيل الدراسى لجميع التلاميذ على مستوى من الكفاءة فى جميع المناهج التى يدرسونها يتفق هم ومدرسوهم على أنه تعليم جيد.

ولقد صيغ هذا الهدف فى تعبيرات عامة للغاية لأن التحديد هنا غير مرغوب فيه كما يقول ديمينج. ذلك لأن تحديد مستويات أو أهداف دقيقة للتحصيل الدراسى فيه مخاطرة بأن تقتصر الإنتاجية على هذه المستويات. فعلى سبيل المثال، إذا اتفقت هيئة التدريس والتلاميذ على أن تعليم جميع التلاميذ كتابة خطاب جيد من مهام مدرسة الجودة، فلن يكون هناك مطلقاً تعريف دقيق لماهية ذلك. فإنه مهما كانت جودة ما يكتبه التلاميذ فقد يظل باستطاعتهم كتابة ما هو أفضل. وإليكم ما يقوله ديمينج فى هذا الصدد: «عليك تحسين نظام الإنتاج والخدمة باستمرار وإلى الأبد».[1]

أما إذا قرر المدرس والتلميذ أن جودة الخطاب الذى قدمه التلميذ يخلو من الجودة، فإنه يتعين على التلميذ أن يعمل حتى يقرر الاثنان جودته. وإذا وجد الاثنان صعوبة فى اتخاذ هذا القرار فعليهما الحصول على رأى طرف آخر. ولكن من المسلم به فى مدرسة الجودة، أنه يمكن التعرف على الجودة وأنه يمكن للناس عادة الاتفاق على وجودها. ولكن المسلم به أيضاً أنه لا حاجة إلى تعريفها، وأنه مهما كان مستوى الجودة فإنه يمكن دائماً تحسينها.

التدريب فى نظرية الاختيار

ومتى تحدد الهدف فإنه يتعين على العاملين، الذين وافقوا على هذا الهدف ويرغبون فى البدء فى التحرك إلى مدرسة الجودة، أن يكونوا على معرفة جيدة بمفاهيم نظرية

الاختيار والعلاج بالواقع. فلن يتحول المدرسون إلى الإدارة بالقيادة إلا إذا كانوا أكثر من مجرد مطلعين على نظرية الاختيار التى تشرح الاحتياجات، وعالم الجودة، والطريقة التى نتصرف بها. فلا بد لهم من معرفتها معرفة جيدة بحيث يستطيعون استخدامها فى حياتهم، وهذا يستغرق بعض الوقت فضلاً عن فترة تدريب رسمى لا تقل عن أسبوعين. فقد تكون محاولة الانتقال بالمدرسة إلى حيث يكون كل التلاميذ مشاركين فى العمل الجيد بدون هذا التدريب أكثر صعوبة من محاولة قيادة طائرة باستخدام كتيب للتعليمات.

إذ يتطلب الأمر من المدرسين معرفة عملية بنظرية الاختيار للتسليم بأن التلاميذ الذين لا يجتهدون فى استذكار المواد التى يدرسونها لهم لم يتوصلوا بعد إلى طريقة لإشباع احتياجاتهم فى هذه المواد. وأنه بدون التدريب الكافى للمدرسين على استخدام نظرية الاختيار فى حياتهم الخاصة، فالأرجح أن يظلوا على اعتقادهم بأنهم يستطيعون دفع التلاميذ إلى العمل. فالتدريب ضرورى لأن أقل قدر من هذا الموقف الرئاسى الإكراهى سوف يفسد المناخ ويمنع أى مدرسة من أن تتحول إلى مدرسة للجودة.

كذلك لا بد من التدريب على العلاج بالواقع، فهو طريقة الإرشاد النفسى التى كنت أعمل بتدريسها منذ سنوات عديدة، والتى تستند كلية إلى نظرية الاختيار. إذ يتعلم المدرسون الذين يتلقون هذا التدريب كيفية التحدث إلى التلاميذ، ولا سيما التلاميذ الذين لا يعملون، بدون اللجوء إلى الإكراه. ويعتبر استبعاد الإكراه كلية تجربة جديدة بالنسبة لمعظم المدرسين، وإذا لم يتعلموا كيف يستبعدونه، فسوف يعجزون عن التحول إلى مدرسين قادة. ويعتبر العلاج بالواقع فى هذا الإطار أبعد بكثير من أن يكون مجرد طريقة للإرشاد النفسى؛ إنه طريقة تخلو من الإكراه للتحدث إلى الناس ويحتاج المديرون إلى تعلمها لكى يكونوا ناجحين. وكلما زادت مهارة المديرين فى استخدام

هذه الطريقة الخالية من الإكراه فى التعامل مع العمال، زادت مقدرتهم على إقناع العمال بالبدء فى تحمل المسئولية عما يفعلون، ومنعهم فى الوقت نفسه من الاعتقاد بأن المدير يضغط عليهم لعمل ما لا يريدون عمله.

يمكن الحصول على تدريب مكثف على العلاج بالواقع ونظرية الاختيار فى معهد ويليام جلاسر[2]. ويستفيد العاملون فى المدارس الذين تلقوا هذا التدريب مما تعلموه فى إدارة المدرسين والتلاميذ على السواء. ولا يوجد رئيس ومرءوس بل تزدهر الإدارة بالقيادة فى تلك المدارس، مثل مدرسة هانتينجتون وودز الإعدادية فى مدينة وايومينج بولاية ميتشجان ومدرسة لاب التعاونية فى مدينة ليكسنجتون بولاية مساتشوسيتس، ومدرسة ليك جيبسون ميديل سكول فى مدينة ليكلاند بولاية فلوريدا. وفى هذه المدارس، يتدرب التلاميذ على أفكار نظرية الاختيار، فقد اكتشف العاملون فيها أنه كلما زادت معرفة التلاميذ بالطريقة التى يؤدون بها وظائفهم، زاد ميلهم إلى اتباع السلوك الحسن.

وصلتنى أيضاً ردود من كثيرين من المدرسين فى مدارس أخرى ممن أصبحوا مهرة فى استخدام العلاج بالواقع ونظرية الاختيار بل إنهم نقلوا هذه المهارات للتلاميذ. وقد اكتشفوا أن التلاميذ لا يجدون صعوبة فى تعلم هذه الأفكار. فقد أدركوا سريعاً أن لهم احتياجات عليهم إشباعها، وأنهم يختارون أوجه السلوك التى يستخدمونها فى إشباع الاحتياجات. وعندما يعرفون ذلك يتوقفون عن إلقاء مسئولية مشاكلهم على الآخرين، ويبدأون فى العمل على اتخاذ اختيارات أفضل لحياتهم. فلقد أصبح التلاميذ بصفة خاصة مفتونين بفكرة أن لديهم عوالم للجودة داخل رؤوسهم ويعرفون جدوى العمل مع مدرسيهم للاحتفاظ بالعمل المدرسى فى تلك العوالم. ويبذل فى مدرسة الجودة جهد منتظم، بدءاً من الصف الأول، للتعريف بمفهوم الاحتياجات، وتدريس نظرية الاختيار لجميع التلاميذ، فضلاً عن طريقة استخدامها فى حياتهم.

ولئن كانت كل المفاهيم التى وردت فى هذا الكتاب مستندة إلى فكرتى نظرية الاختيار والعلاج بالواقع، إلا أنه لا يمكن لكتاب ولا لبرنامج تدريبى أن يحدد بدقة لأى مدرسة كيفية تطبيق هذه الأفكار. كأن تقول لها مثلاً متى وكيف يكون على المدرسة أن تنفصل عن نظام العلامات المدرسية التقليدى وتتحرك نحو النظام المقترح فى الفصل الثامن من هذا الكتاب؟ فذلك شيء يجب أن تتوصل كل مدرسة على حدة إلى قرارها بشأنه. وقد يكون على المدرسين أن يقرروا هم موعد اتخاذ هذه الخطوة الجيدة وكيفية تنفيذها. وقد يشارك التلاميذ والآباء فى ذلك، مع إقناع مجلس إدارة المدرسة على أن هذه الخطوة لصالح التلميذ.

وفى السنة الأولى، عند البدء فى تنفيذ الكثير من التغييرات البسيطة فإننى لا أعتقد أن اشتراك التلاميذ فى الكثير من المناقشات عما يجرى فكرة جيدة. فالتلاميذ كالمدرسين، يتشككون تماماً عندما يعلن عن إجراء «تغييرات كبرى»، وقد يعوق هذا التشكك العملية. فمثلاً أهم أسلوبين فى مدرسة الجودة هما إنهاء الإكراه، والبدء فى تقييم التلاميذ لأنفسهم. وحسبما سنعرض فيما بعد، يجب البدء فى تطبيق هذين الأسلوبين بمجرد اتخاذ القرار بالبدء فى التغيير، ولكن لا ضرورة للإعلان عنهما باعتبارهما جزءاً من عملية «كبرى» يبدأ تنفيذها الآن. فإذا سارت الأمور مع هذين الأسلوبين على ما يرام، وساندهما التلاميذ والمدرسون، فلن يكونا حينئذ بحاجة إلى من يتحدث عنهما. وبعد ذلك يمكن الإشارة إليهما وشرح دورهما الحيوى فى مدرسة الجودة لأنهما أصبحا مقبولين.

تقييم التلاميذ لأنفسهم

لئن كان المدرسون ومديرو التعليم سيحتاجون إلى تدريب إذا كان المراد فهم إدارة التلاميذ بدون اللجوء إلى الإكراه، فليست هناك حاجة إلى تدريب خاص أو إلى

القليل من التدريب لإقناع التلاميذ بأنه من مصلحتهم تقييم عملهم بأنفسهم. وكما تكلمنا باستفاضة فى الفصل السابع، فنحن نعرف الجودة عندما نراها، ولكن يحتاج التلاميذ فى مدرسة الجودة إلى استثارة انتباههم للتطلع إليها أكثر مما يفعلون الآن. ويجب أن يبدأ المدرسون ذلك بالحديث إلى التلاميذ بصورة عامة عن موضوع الجودة. وقد يستخدمون أحد المناهج التى يدرسها جميع التلاميذ، مثل الدراسات الاجتماعية أو التاريخ، بحيث يكون الجميع مشاركين فى مناقشات متماثلة. وعلى كل مدرس أن يتوصل إلى أفضل الطرق لذلك، ولكننى أقترح قضاء بعض الوقت عدة مرات للحديث فى موضوع الجودة. وبعد هذه المقدمة، يجب أن يقضى جميع المدرسين المشاركين فى العملية بضع دقائق كل يوم يتحدثون فيها عن الجودة، بحيث يدرك التلاميذ فكرة أن تقييم جودة ما يفعلون، داخل المدرسة وخارجها، قد أصبح الآن هدفاً له الأولوية القصوى.

اطلب إلى التلاميذ أن يبحثوا عن الجودة فى طريقة لبسهم، وفى طريقة تصفيف شعرهم، وفى اللغة التى يختارونها للتعبير عن أنفسهم، وفيما يحبونه من الموسيقى والأفلام، وفيما يشاهدونه فى التليفزيون وفى الإعلانات، وفيما يشترون. وبعد أن يصبح لديهم تقدير للجودة فى هذه النواحى من حياتهم، عليك الانتقال بهم إلى مناقشة ما يحتاجه الأمر لكى يصبح المرء شخصاً متميزاً ورائعاً فى نظر الآخرين. اطلب منهم استخدام التاريخ والأحداث الجارية كأمثلة على أناس من هذا الطراز الرائع، وحاول أن تجعلهم قادرين على الحكم على بعض الناس بتميزهم عن غيرهم. اطلب إليهم أن يحددوا لك السبب فى اتخاذهم لهذه الأحكام، ثم ناقش معهم بعض ما يمكن اعتباره معياراً للجودة والتميز فى البشر. وفى أثناء حديثكم كل إلى الآخر بعيداً عن الرسميات وأنتم تتناولون طعام الغداء أو فى أوقات الراحة بين الحصص، شاركهم فيما تعلمته فى

هذه المناقشات التى تدور حول الجودة وعليكم بمساعدة بعضكم بعضاً لكى تصبحوا أكثر مهارة فى هذا المجال الجديد للتدريس والوعى.

ومتى أصبح التلاميذ على وعى شديد بما تعنيه الجودة، اطلب إليهم التفكير فى الجودة عند تطبيقها فى المدرسة. هل هناك جودة فى الموضوعات التى يدرسونها وفى الواجبات التى يُطلب إليهم أداؤها؟ فإذا كانوا لا يرون جودة فى الموضوعات التى يدرسونها أو إذا كانوا يرونها فى الموضوعات ولكنهم لا يرونها فى الواجبات التى يُكلفون بأدائها فى هذه الموضوعات، فاسألهم إذا كان باستطاعتهم إدخال مزيد من الجودة فيما يؤدونه من عمل فى المدرسة. حاول أن تشرح لهم كيفية العثور على الجودة فى الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية والتاريخ على سبيل المثال. وهذه ليست بالمهمة السهلة؛ فعليك أن تفعل ذلك على جرعات صغيرة فى أثناء مواصلة عملية التدريس، ولكن ليس هناك ما يدعو للعجلة. امض معهم على مهل وستجد أن اهتمامهم سيستمر معك؛ إذ تحتاج هذه الفكرة إلى وقت فى استيعابها. فالهدف الذى تصبو إليه هو أن يرى التلاميذ الجودة فيما تطلب إليهم عمله. فإذا تعذر عليهم ذلك، فلن يصلوا مطلقاً إلى المستوى العالى من العمل، وهو لب فكرة مدرسة الجودة.

وفى هذه الأثناء، اطلب إلى التلاميذ أن يتخذوا الخطوة الضرورية التالية، وهى البدء فى الحكم على جودة بعض ما يفعلونه فى المدرسة. استخدم فى ذلك واجبات الفصل أكثر من استخدامك الواجبات المنزلية، فالكثيرون من التلاميذ لا يؤدون واجباتهم المنزلية. اسألهم إن كانوا على استعداد لتقييم جودة أحد هذه الواجبات كتابة. ناقش معهم ما سيكتبونه فى أعلى الورقة بما يفيد التقييم. فقد يكون ذلك مثلاً علامة مدرسية أو رقماً أو كلمات مثل «ممتاز» أو «متوسط» أو «دون المتوسط». وبعد الاتفاق على ذلك، اطلب إلى التلاميذ محاولة تقييم عملهم.

احرص فى أول مرة تفعل ذلك أن يكون الواجب محدداً تماماً بحيث يسهل عليهم الحكم على جودته. فمثلاً، اطلب إليهم كتابة فقرة يصفون فيها العرض التليفزيونى المفضل لديهم ثم تقييم ما كتبوه من حيث الجودة قبل تسليمه للمدرس. قل للتلاميذ بأنك جاد تماماً بشأن هذه العملية وأنك سوف تبدأ فى الاحتفاظ بسجلين لجودة ما يفعلون. سجل لتقييمك وآخر لتقييمهم. قل لهم إنك سوف تفعل بمجرد اقتناعك بأنهم جادون فى الحكم على جودة كل ما يفعلونه. وهذا معناه أن تستند علاماتهم المدرسية فى واجبات المستقبل (وليست الاختبارات) إلى حكمك أنت وحكمهم هم على عملهم.

وفى أثناء الجزء الثانى من العام الأول فى برنامج مدرسة الجودة، اجعل التلاميذ يبدأون فى تقييم كل الأنشطة التى يشتركون فيها بالمدرسة. مثلاً: ما هو تقييمهم لمشاركتهم فى الأنشطة الخارجة عن المناهج الدراسية، وذلك بصرف النظر عن التقييم الذى يضعه أى إنسان آخر لما يفعلون؟ كيف يحكمون على جهودهم من أجل المحافظة على نظافة المدرسة، أو مساعدة التلاميذ الآخرين، أو مساعدة المدرسين، أو نشر فكرة أن مدرستهم مكان جيد للتعلُّم، أو أى جانب آخر فى المدرسة تستطيع أن تفكر فيه أنت أو هم؟

إنك تحاول هنا أن تحمل التلاميذ على الحكم على جودة الحياة التى يختارون اتباعها. لقد اعتادوا على الحكم على جودة الآخرين وعلى أن يحكم الآخرون عليهم. أما حكمهم هم على أنفسهم فسوف يكون جديداً، وهو حكم حيوى، وسوف يكون التغيير عسيراً إلى مدرسة الجودة إلا إذا بدأ التلاميذ يفعلون ذلك بانتظام.

حاول تدريس هذا الدرس المهم لتلاميذك: إن النجاح فى حياتنا أو الإخفاق فيها يتوقف إلى حد بعيد على استعدادنا للحكم على جودة ما نفعله ثم تحسينه إذا وجدنا أنه يحتاج لذلك. ولكن لا تركز فى العام الأول على ما يمكن أن يفعله التلاميذ

لتحسين حياتهم. وحتى يمكن استبعاد الإكراه من المدرسة، فقد يرى التلاميذ فى مطالبتك لهم بالتحسين نوعاً من الإكراه. وإذا سألوك إن كنت مهتماً بتحسين جودة ما يفعلون، فقل لهم إن اهتمامك الأساسى هو أن يحكموا بأنفسهم على أدائهم، أما تحسينه فهو أمر يرجع إليهم. وفى الواقع أنك قد لا تركز قط على التحسين لأننا، بدافع من حاجتنا للقوة لا نملك إلا التحسين متى ندرك القصور فيما نفعل. فإذا فعل كل المدرسين الذين التزموا ببرنامج مدرسة الجودة بما ورد هنا من مقترحات لمدة فصل دراسى واحد على الأقل، فسوف يكونون حقاً فى طريقهم إلى مدرسة الجودة.

يجب أن لا يكون ذلك صعباً على التنفيذ. فلست تطلب إلى التلاميذ عمل يحتاج إلى قدر كبير من الوقت أو الجهد. فمتى اعتادوا على ذلك، فسوف يكون من السهل عليهم إصدار هذه الأحكام بصورة تثير الدهشة. ربما لن يكون من السهل على تلاميذك تقبل واحتمال تقييمهم إذا كان دون المتوسط، ولكن هذه ليست مشكلتك. إنها مشكلتهم، وهى الهدف من وراء ذلك. ومع ذلك فبما أنك مدير قائد فسوف تعرض المساعدة إذا كان التلاميذ يريدون التحسين، وهو ما سوف يرغب فيه معظمهم بالفعل. وكلما زادت رغبتهم فى التحسين، قلَّ إحساسك بأنك لا بد أن تضغط عليهم. وسوف تخف إلى حد بعيد الحاجة الملحة إلى الإكراه بسبب هذه الخطة للتقييم الذاتى. كذلك سيقل عملك، عندما ينغمس طلبتك فى عمليات التقييم تلك ويؤدون عملاً أفضل. ويجب أيضاً أن يكون فى الأمر شيء من الطرافة والمتعة. فهناك مجال لكثير من المناقشات الجيدة والضحكات وأنت تكافح مع تلاميذك فى ذلك الاتجاه الجديد.

اشتراك كل التلاميذ فى التعليم الجيد

لا يوجد فى أى مدرسة التلاميذ الذين لا يؤدون عملاً جيداً فحسب، بل الذين لا يعملون على الإطلاق أيضاً. ونحن الآن نحاول علاج هذه المشكلة بوضع برامج خاصة

«لإصلاح» هؤلاء التلاميذ ذوى الأداء تحت المتوسط، ممن كان تشخيص حالة الكثيرين منهم أن لديهم إعاقة ذهنية أو انفعالية، رغم عجز البحوث العلمية عن إثبات هذا التشخيص(3). ذلك أننا بتوفير المقررات التعليمية الأكثر إشباعاً للاحتياجات، يجب أن نكون قادرين على إقناع معظم هؤلاء التلاميذ بالبدء فى بذل مزيد من الجهد فى المدرسة واكتساب الثقة عند محاولتهم القيام بعمل جيد. ولا تنس أن هؤلاء سوف يكونون التلاميذ الذين سيظهرون أشد المقاومة لتقييم أعمالهم، ولن يستجيبوا للانضباط القائم على الإكراه، ويعتبر العمل المدرسى الجيد فكرة غريبة فى نظرهم.

إن تحديد هؤلاء التلاميذ ليس بالأمر الصعب، فلا يخفى على أحد من يعملون ومن لا يعملون. وعند تحديدهم، لا بد من حثهم على البدء فى العمل بمزيد من الاجتهاد عما يفعلون الآن. ولكى يفعلوا ذلك، يجب على المدرس أو المرشد النفسى أو مدير التعليم متابعة مناقشات الجودة التى تدور مع التلاميذ فى الفصل بلقاء شخصى أو حتى عدة لقاءات شخصية قصيرة عن الجودة. عليك أن تسأل كل تلميذ منهم دون استخدام التهديد، السؤال التالى: «إننا نعتقد أنك تستطيع بذل جهد أكبر مما تفعل: فما هو رأيك فى عمل شىء جيد فى المدرسة؟»

سيحاول الكثيرون منهم إقناعك بأنهم راضون عن الأمور كما هى الآن. وهم يقولون ذلك لأنهم لا يعتقدون أن باستطاعتهم عمل ما هو أفضل كثيراً من ذلك فى هذه المدرسة، وأنهم لا يودون بذل طاقتهم فيما يرون أنه قضية خاسرة. فالكثيرون منهم يرون أن أداء عمل جيد فكرة مربكة. فليست لديهم تجربة حديثة عن الاجتهاد فى العمل المدرسى، وأن هذا السؤال لا يعنى الكثير فى نظرهم.

إن حجر الزاوية هنا هو أن تبدأ على الفور فى تحديد الأمور، ذلك أن العمل المدرسى الجيد مفهوم نظرى يستعصى فهمه على هؤلاء التلاميذ. إسأل: «هل هناك أى جزء فى أى مقرر من المقررات التعليمية له قيمة فى نظرك بحيث تجتهد فيه

وتعمل عملاً جيداً؟» ويجب أن يستمر المدرس أو المرشد النفسى أو مدير التعليم أو الزميل المرشد نفسياً أو المتطوع فى طرح هذا السؤال مرات ومرات برقة ومع التشجيع وبطرق مختلفة إلى أن يوافق التلميذ على القيام بقدر ضئيل من العمل الذى يعتبره جيداً. وهنا يجب أن يتوصل المدرس إلى طريقة يعبر بها عن اهتمامه المتواصل بحيث يرى فيه التلميذ نوعاً من الرعاية والاهتمام وليس إلحاحاً أو ضغطاً. ولكى يكون المدرس أكثر إقناعاً، يجب أن يعرض المساعدة على التلميذ لكى يبدأ أو يرتب له الحصول على معلم خاص.

ولا بد من أن يثابر أحد الأشخاص على ذلك حتى إن وصل الأمر إلى الذهاب إلى منازل التلاميذ والتحدث عن ذلك أمام الآباء أو الموجودين فى المنزل أياً كانوا. ويجب العمل على التوضيح لهؤلاء التلاميذ بما لا يدع مجالاً للشك، أننا نهتم بهم وأننا سوف نظهر هذا الاهتمام فعلاً وبطرق لم نظهرها لهم من قبل. أما بالنسبة للزيارات المنزلية فأننى أقترح أن تشكل المدرسة «فرقاً للجودة» مكونة من التلاميذ الذين يؤدون بعض العمل الجيد مع أحد أعضاء هيئة التدريس أو أحد المتطوعين. ويجب أن يرتدى كل فرد من أفراد هذا الفريق تى شيرت يكتب عليه، «أنا عضو فريق هدسون للجودة العالية».

ولسوف يتأثر هؤلاء التلاميذ عندما يجدون أن الناس فى المدرسة لا يتراجعون، وأن فرق الجودة تصل حتى إلى منازلهم أو إلى أى مكان يوجدون فيه. ولن يكون هناك سبيل أمامهم إلا الاعتقاد بأن المدرسة تهتم وتثق بهم، وقد توافرت لهم فرصة الاختيار الذى لم يكن ليتاح لهم من قبل، وأن المسألة خالية من الإكراه. وقد يكون من الأفكار الجيدة أن تتحدث إليهم عما إذا كانوا يريدون التخرج فى المدرسة، وذلك لمساعدتهم على تقدير قيمة العمل. جادلهم بالحسنى بأن التخرج أمر يستحق العناء

وأنهم يستطيعون تحقيق مزيد من التقدم فى حياتهم إذا شاركوا فى تلك الجودة التى تتحدث عنها المدرسة الآن.

وإذا بقيت على إصرارك فسوف يقول التلاميذ فى نهاية الأمر إنهم مهتمون بعمل شيء يحكمون عليه بأنه جيد. ثم يتعين وضع خطة مع مدرس المادة التى يريدون أن يؤدوا فيها عملاً جيداً. ويجب أن يكون أى شيء فيه جودة مقبولاً، مهما كانت هذه الجودة ضئيلة، لأن المطلوب من حمل التلاميذ غير العاملين على البدء هو بالنسبة لهم أن يقوموا بعمل واحد جيد. فتلك هى البداية. فبعد أن يحسنوا أداء واجب واحد، سوف يشعرون بشيء من القوة التى تتماشى مع الجودة، وسيكون من الأسهل مساعدتهم فى الترتيب للمزيد من العمل والبدء فى تقييم كل أعمالهم.

وإذا بدأ هؤلاء التلاميذ فى تحقيق النجاح، اطلب إليهم الانضمام إلى فرق الجودة التى تزور التلاميذ الآخرين. فمن الأشياء شديدة التأثير فى الإقناع أن التلاميذ الذين يكون تحصيلهم المدرسى دون المتوسط، والذين يرجح أنهم يعرفون بعضهم بعضاً، يرون ضمن فريق الجودة تلميذاً كان تحصيله المدرسى فيما سبق دون المتوسط.

البدء فى استبعاد الإكراه والانتقاد

يجب أن يبدأ العاملون فى استبعاد الإكراه من كل ما يفعلون، وذلك حتى قبل أن يأخذ أى واحد منهم التدريب الرسمى على نظرية الاختيار والعلاج بالواقع، التى سوف تركز اهتمامها على التعامل مع التلاميذ والمدرسين بدون إكراه. ويمكن استخدام الأمثلة التى وردت فى الفصلين التاسع والعاشر حول التعامل مع التلاميذ. فإذا انتهك التلاميذ إحدى القواعد أو عجزوا عن بذل الجهد المطلوب فى العمل، فقل لهم إنك ستعمل على مساعدتهم فى التوصل إلى طريقة لحل هذه المشكلة الواضحة. وعليك أن تؤكد على أنك لن تلجأ إلى التهديد أو العقاب بعد الآن فيما يتعلق

بالالتزام بالقواعد، ولكنك لن تستطيع أن تستبقى فى الفصل تلميذاً لا يرغب فى العمل معك على اتباع التعليمات.

اطلب إلى تلاميذك أن يساعدوك بأن يبلغوك عندما يعتقدون أنك تهددهم أو تنتقدهم شخصياً. وإذا أبلغوك بهفوة، فاسألهم عن البديل الذى كان من الممكن أن تقوله أو تفعله. ولن تثير حساسيتهم دهشتك فقط فى هذا الصدد، بل سيكون لديهم أيضاً الكثير مما يقترحونه من بدائل. ذلك أن معظم التلاميذ يعرفون ما يجب أن يقوله المدرس بدلاً من الملاحظات التى تتسم بالإكراه والتى نميل إلى استخدامها، ولكنهم لا يقولونها لنا قط لأننا غالباً لا نسألهم على الإطلاق.

أبلغ التلاميذ أنك تريد أن تكون صديقاً وليس خصماً لهم، ثم احرص على إظهار ذلك فى كل ما تفعله. دعهم يعرفون إنك تريد مساعدتهم على عمل تتفقان أنت وهم على جودته، ولكنك بحاجة إلى مساعدتهم. ولن تستطيع التدريس لهم بالطريقة التى يريدونها إذا كانوا غير راغبين فى المشاركة الفعلية فى هذه العملية

التعليم التعاونى

عندما فاتحنى ذلك الناظر فى تقديم المساعدة له قال لى إن التعليم التعاونى قد أصبح بالفعل أحد المكونات الهامة لبرنامج المدرسة لأنه كان على إدراك تام بأن هذه طريقة مشبعة بشدة للاحتياجات بالنسبة للتدريس وللتعلم. وقد تناولت هذه الطريقة باستفاضة فى كتاب ***نظرية الاختيار فى حجرة الدراسة*** *Choice Theory in the Classroom*، ولسنا بحاجة إلى تكرارها هنا، إلا لكى نقول إنه يصعب وضع تصور لأى مدرسة للجودة لا تأخذ بعمق هذه الطريقة من طرق التدريس. ولا بد لمدرسة الجودة من توفير التدريب على هذه الطريقة فى التدريب لكل المدرسين المهتمين بالعملية. والواقع أننى أعترف الآن بما عجزت عن رؤيته عندما كتبت كتاب ***نظرية الاختيار فى حجرة الدراسة***، وهو أن

فهم فكرة التلعيم التعاونى كان بطيئاً لأنه من الصعب كثيراً على المديرين الرؤساء أن يكون للتلاميذ السيطرة على عملهم وهو العنصر المتأصل فى هذه الطريقة من طرق التدريس. أما فى مدرسة الجودة ذات الإدارة بالقيادة فينبغى أن يزدهر التعليم التعاونى.

إدارة مدرسة الجودة

يجب أن تمتد الإدارة بالقيادة إلى مشاركة التلاميذ والآباء فى إدارة مدرسة الجودة. ولئن كان من الضرورى إجراء انتخابات لنصف عدد التلاميذ الأعضاء باتحاد التلاميذ وهيئة التدريس والآباء الذى يجب أن يتولى إدارة المدرسة، إلا أنه يجب اختيار النصف الآخر بطريقة مختلفة. إذ يجب السماح لكل التلاميذ، الذين يرغبون فى الانضمام لعضوية هذا الاتحاد أو عضوية مجلس التلاميذ المستقل الذى يرفع توصياته إلى هذا الاتحاد، أن يضعوا أسماءهم فى قبعة، ويتعين اختيار من تسحب أسماؤهم. ولسوف يتيح ذلك للتلاميذ الأقل شعبية فرصة لا يمكن أن تتوافر لهم عن طريق الانتخابات وهى أن يكون لهم دور فى إدارة المدرسة. ويجب أن يفسح المجال أمام جميع المهتمين لحضور اجتماعات هيئة إدارة المدرسة، وأن يحظى الجميع بحق الكلام أمام الهيئة. ويجب أن يعقد فى كل فصل دراسى اجتماع واحد على الأقل لأهل البلدة يتاح فيه الحضور للجميع، لمناقشة اهتمامات المدرسة. ويجب التصويت فى هذا الاجتماع على كل التغييرات الرئيسية فى طريقة إدارة المدرسة.

بطاقات الأسماء

يجب العمل على زيادة عدد الأشخاص الذين يعرفون بعضهم بعضاً بالاسم فى المدرسة. فالأشخاص الذين ينادون بعضهم بعضاً بالاسم يعملون معاً بشكل أفضل ويصبحون أصدقاء بصورة أسرع. وقد ترى هيئة التدريس لتحقيق ذلك الموافقة على

أنهم وجميع البالغين، الذين يقدمون خدمات فى المدرسة، يرتدون بطاقات تحمل أسماءهم. وقد يكون ذلك بمثابة نموذج للتلاميذ يشجعهم على أن يفعلوا بالمثل. وهذه البطاقات قد تكون ذات تصميم مبتكر أو موحد أو كليهما. ويمكن منح جائزة لأكثر التصميمات ابتكاراً لهذه البطاقات، وذلك لتشجيع التلاميذ على ارتدائها. وسيُطلب إلى التلميذ الذى لا يضع بطاقة باسمه أن يضع واحدة، ويجب أن يكون لدى المدرسين عدد متوافر من البطاقات لتسليمها للتلاميذ الذين يحتاجونها.

ولئن كان ارتداء بطاقة الاسم شيء غير إجبارى، إلا أنه يجب بذل كل جهد ممكن لإقناع التلاميذ بارتدائها. وحينئذ لن يتكلم أى مدرس مع تلميذ بدون أن يعرف اسمه. وسوف يؤدى هذا الإجراء البسيط إلى الإقلال من مشكلات الانضباط أكثر من أى شيء آخر يمكن عمله. ويجب تشجيع التلاميذ على استخدام بطاقات الأسماء أثناء وجودهم وسط المجتمع، ويمكن إقناع بعض المؤسسات التجارية الخاصة بمنح خصم فى الأسعار للتلاميذ الذين يرتدون بطاقات الأسماء.

مكافآت لما يتحقق من نجاح

إذا تحققت الزيادة فى جودة العمل، الأمر الذى لابد أن يحدث فى مدرسة الإدارة بالقيادة، فسوف يكون ذلك لأن العمال والمديرين يعملون معاً على نحو أفضل مما سبق. ويجب منحهم المقابل لهذا الجهد. وأفضل طريقة لذلك هو منح مكافآت مالية للمدرسة بأسرها عن أى زيارة واضحة فى الجودة، ولكن يجب استبعاد هذه المكافآت تماماً عن مفاوضات تحديد الأجور. ولئن كنت لا أستطيع تقديم صيغة محددة لهذه المكافآت، إلا أنه يبدو من العدل إجراء مقارنة بين السجلات السابقة والحالية، وربط المكافأة بمدى اقتراب المدرسة من الوصول إلى الأهداف التالية لمدرسة الجودة:

1 التلاميذ لا يتركون المدرسة، ومعدل المتسربين صفر بالضرورة.

2 حضور التلاميذ يصل إلى حد الكمال تقريباً، ويختفى التأخير والغياب.

3 غياب المدرسين ينخفض إلى حد بعيد عن المتوسط الذى تضعه الولاية.

4 لا توجد مشكلات انضباط لا تصل إلى حلها بسرعة وبسهولة.

5 السجلات تشير إلى أن الكفاءة كانت سمة التحصيل المدرسى لجميع التلاميذ أو تجاوزتها فيما يعتبر من المقررات التعليمية الصعبة مثل الرياضيات والعلوم، وأن أعداداً لا بأس بها من التلاميذ يختارون دراسة مقررات تعليمية تعتبر فى مستوى الكليات. ويجب أن تزيد هذه الأعداد كثيراً عن التحصيل فى المدارس المماثلة ذات الإدارة بالرئاسة.

6 لا يوجد أو يوجد القليل من حالات التشخيص بالعجز أو عدم القدرة على التعلّم.

7 يوجد عدد أقل إلى حد كبير من جناح التلاميذ فى المجتمع الذى تخدمه المدرسة كما ورد فى تقارير الشرطة ووكالات الأحداث.

وحينما يحدث تقدم ملموس منذ بداية تحرك المدرسة نحو الجودة ويتقرر منح مكافأة، فإننى أقترح توزيع 75 فى المائة من الأموال بالتساوى على هيئة التدريس واستخدام 25 فى المائة لصالح التلاميذ مباشرة. ويجب أن تشمل هذه المكافآت أيضاً أعضاء هيئة التدريس الذين لا يشاركون بالفعل فى البرنامج، فالاحتمال بعيد أن يظل أحد أعضاء هيئة التدريس بلا مشاركة كاملة، إذا بدأت المدرسة فى الوصول إلى تلك الأهداف.

ولسوف يتوافر لدى الجهة التى تخدمها المدرسة مبلغاً لا بأس به عند تحقيق هذه الأهداف، ويجب أن يشترك ممثل عن المدرسين مع المسئول المالى فى هذه الجهة

من أجل دقة تقدير المبلغ الفعلى الذى توافر نتيجة الاقتصاد فى الإنفاق. ويجب دفع المكافآت من هذا المبلغ. فإذا تحققت الأهداف المشار إليها آنفاً، فإنه يجب أن يكون هذا المبلغ كبيراً، وكذلك مكافآت المدرسين. ويجب استخدام مكافآت التلاميذ فى النهوض بحدائق المدرسة ومعداتها، وفى تنظيم رحلات للتلاميذ، وتقديم المنح الدراسية، ومنح أجور بسيطة للتلاميذ الذين يعملون مدرسين خصوصيين لغيرهم من التلاميذ. وهذه ليست إلا اقتراحات، أما القرارت الفعلية فى هذا الشأن فيرجع اتخاذها إلى اتحاد التلاميذ وهيئة التدريس والآباء الذى يدير المدرسة.

الموجز

لا توجد فى هذا الكتاب أفكار تتجاوز قدرة أى مدرسة فى البلاد الآن إذا كانت القيادة على استعداد لإنجاز العمل اللازم لاتخاذ هذه الخطوة. وكما أنه ليس هناك ما يعيب عمال أمريكا، فليس هناك أيضاً ما يعيب تلاميذنا. فقد كان ديمينج على حق عندما قال: إن الواجب علينا تغيير الطريقة التى نستخدمها فى إدارتهم. وبنهاية العام الأول، إذا أمكن إزالة معظم ممارسات الإكراه من المدرسة وكان معظم التلاميذ يضعون التقييم لما يفعلون فى المدرسة، فسوف يكون التغيير إلى مدرسة الجودة قد مضى فى طريقه بنجاح. غير أنه سيظل هناك الكثير من العمل الشاق كلما انغمس العاملون فى التدريب. فالأفكار التى وردت فى هذا الكتاب ليست سوى الأساسيات. وسوف تضيف كل مدرسة الكثير وتدخل الكثير من التحسين أثناء تدريب العاملين وعندها تصبح نتائج التغيير إلى مدرسة الجودة أكثر وضوحاً.

ليس هناك ما نستطيع أن نقدمه لتحسين نوعية الحياة فى أى مجتمع أكثر من مدارس الجودة. فالشباب الذين يشاركون فى التعليم الجيد لا يشتركون فى أنشطة مدمرة لأنفسهم ويعتبرون رصيداً طيباً للمجتمع. ولما كانت معظم الصناعات تستطيع

الآن أن تجد لها موقعاً فى أى مكان تقريباً، فإن المدارس الجيدة هى الحافز الرئيسى لانتقال أى صناعة إلى هذا المجتمع. ولا توجد طريقة فعالة واقتصادية للنهوض بالاقتصاد فى مجتمع من المجتمعات أفضل من أن يصبح مشهوراً بمدارسه الممتازة.

إننى أتطلع إلى تزايد عدد مدارس الجودة وأن يكون هناك فى نهاية الأمر رابطة لمدارس الجودة تعمل على الحفاظ على المستويات، وتساعد المدارس الأخرى على أن تتحرك نحو الجودة، وأن ترسل اللجان لتقييم أداء المدارس التى تعتقد أنها مؤهلة للحصول على اللقب الرسمى: مدرسة الجودة. إننى أحلم برؤية علم الجودة يرفرف أسفل العلم الأمريكى على كثير من صوارى الأعلام فى عدد متزايد من المدارس. وأنا أدعوكم لمشاركتى فى هذا الحلم.

ملحوظـات

تصدير

1 لا يعرف شايل مصدر هذه المادة فإذا كان من بين القراء من يعرف، فسوف نكون سعداء أن نعزو إليه ذلك فى الطبعات القادمة من الكتاب.

الفصل الأول: التعليم الجيد هو الحل الوحيد لمشكلات مدارسنا

1 المزيد من المعلومات عن ديمينج منشورة فى كتاب Dr. Myron Tribus, *Selected Papers on Quality and Productivity Improvement.* ويمكن الحصول على هذا الكتاب بإرسال 15دولاراً إلى National Society of Professional Engineers, P.O. Box 96163, Washington, D.C. 20090-6163.

2 See the article by James Risen *Los Angeles Times*, May 20, 1989, pp.1, 18.

3 *Los Angeles Times*, February 1, 1989, p. 4.

4 W. Edwards Deming, *Out of the Crisis* (Cambridge Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering: Study,1982).

5 National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (Washington D. C. : U. S. Government Printing Office, 1983.

6 Linda M. McNeil, *Contradictions of Control : School Structure and School Knowledge* (New York : Routledge, 1986).

7 *Los Angeles Times*, April 27, 1989, Metro Section, p. 1.

8 William Glasser, *Choice Theory in the Classroom,* (New York : HarperCollins 1998. وكـان عنوانـه من قـبل *Control Theory in the Classroom.*

الفصل الثانى: قد يكون التدريس الفعال أصعب مهنة على الإطلاق

1 انظر الفصل الأول، الملحوظة 6.

2 Linda M. McNeil, *Phi Delta Kappan,* March 1988, p. 485.

3 Linda M. McNeil, *Phi Delta Kappan,* January 1988, p. 337.

الفصل الثالث: نحن بحاجة إلى الإدارة بالقيادة دون إكراه
بدءاً من المسئول الأول عن التعليم فى الولاية وانتهاءً بالمدرس

1 يوجـد استعراض جيد للبحث عن المعنى الحقيقي للإدارة بالقيادة (وهو ما يطلق عليه «النظام 4») في Rensis Likert *Past and Future Perstectives on System 4,* 1977. ويمكن الحصول على هذا البحث من: Rensis Likert. Association Inc. , 630 City Center Building, Ann Arbor, MI 48104.

2 Ellen Flax, "New Dropout Data Highlights Problems in the Middle Years," *Education Week,* Vol. VIII, No. 30, April 19, 1989.

3 انظر الفصل الأول، الملحوظة 4.

الفصل الرابع: نظرية الاختيار والدافعية

1 Stanley M. Elam "The Second Gallup / Phi Delta Kappa Poll," *Phi Delta Kappan,* June 1989, p. 787.

2 Ron Harris, *Los Angeles Times,* May 29, 1989, p. 1

الفصل السادس: كيف يكون سلوكنا: العمل الجيد يمنحنا الشعور بالرضا

1 انظر أهم كـتـاب عن نظرية الاخـتـيـار وهو: Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom (New York: HarperCollins, 1998).

الفصل السابع: العمل المدرسى الجيد

1 لتوثيق هذا الادعاء، انظر: McNeil, *Contradictions of Control*

2 Robert Pirsig, *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance* (New York: Morrow, 1974).

الفصل الثامن: العلامات المدرسية وغيرها من الأساسيات فى مدرسة الجودة

1 Jay Matthews, *Escalante : The Best Teacher in America* (New York: Henry Holt, 1988), p. 271.

2 هذا الاختبار يضعه جهاز الاختبارات التعليمية فى مدينة برينستون، بولاية نيو جيرسى. درجة 3 أو أفضل (أعلى درجة هى 5) تؤهل التلميذ لدراسة منهج على مستوى أعلى فى هذه المادة فى الكلية.

3 انظر الفصل الرابع، الملحوظة 1.

الفصل التاسع: إنشاء مكان مناسب ومحبب للعمل

1 من أفضل برامج التطوع ذلك البرنامج الذى نفذه بيل بورجرز، الناظر السابق لمدرسة ديكنسون بولاية تكساس، منطقة المدارس، وهو الآن عضو هيئة التدريس بكلية هيوستون بابيتست بمدينة هيوستون، بولاية تكساس. اتصل ببيل فى هيوستون إذا كنت ترغب فى بعض الأساليب لبدء برنامج للمتطوعين.

الفصل العاشر: التعامل مع مشكلات الانضباط

1 انظر الفصل التاسع، الملحوظة 1.

الفصل الحادى عشر: إنشاء مدرسة الجودة

1 Mary Walton, *The Deming Management Method* (New York: Perigee Books, 1986), p. 35

2 التدريب على العلاج بالواقع ونظرية الاختيار متاح فى معهد William Glasser Institute 22024 Lassen Street, Suite 118, Chatsworth, CA 91311.

3 Gerald Coles, *The Learning Mystique* (New York: Pantheon 1988).

Contents

THE

QUALITY SCHOOL

Managing Students
Without Coercion

by William Glasser, M.D.

ARABIC EDITION

by IHCI

INTERNATIONAL HOUSE FOR CULTURAL INVESTMENTS

8 Ibrahim El- Orabi St., El- Nozha El- Gedida - Heliopolis

Cairo - Egypt

P.O. Box : 5599 Heliopolis West. Cairo - Egypt

Tel.: 2972344 - 2957655 Fax: 2957655

ISBN : 977-282-068-1

THE QUALITY SCHOOL

Managing Students Without Coercion

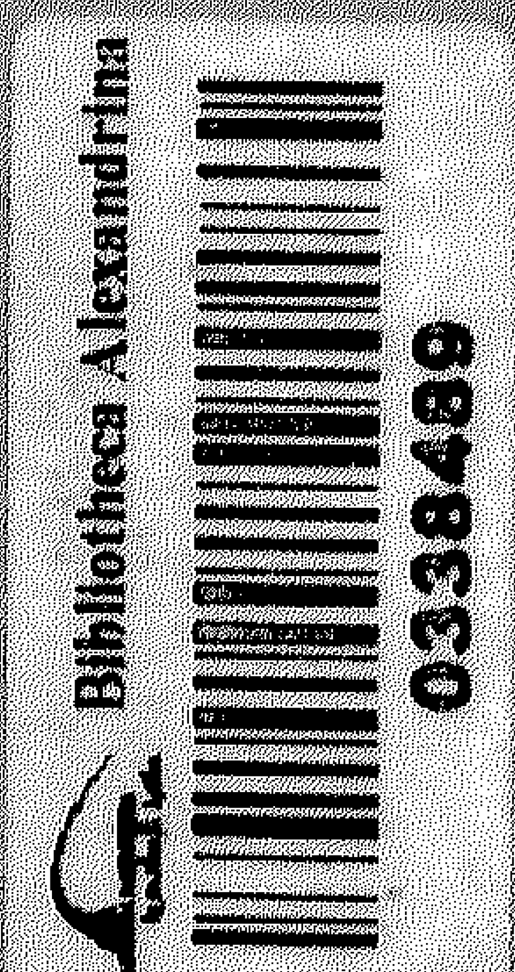
by William Glasser, M.D.

هذا الكتاب

التعليم الجيد هو الحل الوحيد لمشكلات مدارسنا فنحن بحاجة إلى الإدارة المدرسية الحديثة بدءا من المسئول الأول عن التعليم وانتهاء بالمدرس.

فهذا الكتاب يحتوى على عدد كبير من الأفكار الجديدة التى تتميز بالفاعلية الشديدة فى حجرة الدراسة وتساعد المدرس على استمالة التلاميذ الذين يبدو عليهم عدم الاهتمام بالدراسة والتعامل مع مشكلات الإنضباط.

والكتاب يصلح لأن يكون مقررا دراسيا فى كليات المعلمين والتربية.



IHCI

…ATIONAL HOUSE FOR CULTURAL INVESTMENTS

CAIRO - EGYPT

ISBN : 977 - 282 - 068 - 1